MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

Premier degré commun

1ère année A – 2e année commune

PROGRAMME D'ETUDES DU COURS DE FRANÇAIS

43/2000/240

AVERTISSEMENT

Le présent programme entre en application au 1er degré commun de l'enseignement secondaire :

- à partir de 2001-2002, pour la 1re année A ;
- à partir de 2002-2003, pour la 2e année commune.

Il abroge et remplace, année par année, le programme 7/5386 de 12 juillet 1990.

TABLE DES MATIÈRES

Annexes

COMMENT UTILISER LE PROGRAMME ?

Les exigences des référentiels du Décret "Missions"

Le Décret "Missions" (Décret du 17 juillet 1997 fixant les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre) présente, pour la première fois de l'histoire de l'enseignement en Communauté française, un cahier des charges aux enseignants : travailler les disciplines de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en vue de la maîtrise progressive des compétences fixées dans les deux référentiels ayant valeur légale : les ***Socles de compétences*** pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire, les ***Compétences terminales et Savoirs requis*** pour les Humanités générales et technologiques.

Il n'est donc plus loisible de choisir entre la transmission de contenus et le développement de compétences, mais il devient impératif d'installer chez l'élève des compétences fixées par les deux référentiels cités. En effet, maîtriser une compétence à un certain niveau de performance signifie que l'on est capable de mobiliser un certain nombre de savoirs, de savoir-faire en vue de la résolution d'un problème. Ainsi, par exemple, accorder un participe passé, ce n'est pas seulement en énoncer la règle d'accord; ce n'est pas non plus en réaliser l'accord dans un exercice systématique; être compétent dans l'accord du participe passé, c'est écrire correctement ce dernier dans une situation de communication où l'objectif d'écriture est complexe.

Le programme de français du 1er degré – tout comme le recommandait déjà celui de 1990 – doit proposer à l'enseignant de français un *cadre de référence de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques* [1] permettant de maîtriser progressivement les compétences fixées par le Décret pour le degré.

Mais qu'entend-on par compétence ? Le décret "Missions" retient la définition suivante : *une compétence est une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* [2].

Le référentiel des ***Socles de compétences en français*** précise [3] que *l'élève devra mobiliser ses compétences dans des situations de plus en plus variées et de plus en plus complexes*. Le document légal indique préalablement que *travailler à s'approprier la langue française, c'est travailler à acquérir le langage de référence de tout apprentissage, c'est développer l'aptitude et le plaisir à communiquer, c'est accéder à la culture*. Le référentiel ajoute que *ces priorités (se rencontreront) si les situations de communication (sont) chargées de sens pour l'élève et propices à son épanouissement* [4].

Enseigner la langue française au 1er degré consistera dès lors à placer l'élève dans des situations de communication lui permettant de mettre en œuvre des ensembles organisés de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes assurant la maîtrise progressive des compétences fixées par le référentiel.

---

[1] Article 5 du Décret du 17 juillet 1997.
[2] Ibidem.
[3] En page 10.
[4] En page 7.

Ces compétences constitueront la base de l'évaluation certificative, le référentiel ayant retenu celles dont l'importance semble déterminante dans la formation de l'enfant et du jeune adolescent. Cela ne signifie donc nullement que d'autres compétences ne puissent être développées au fil du cursus scolaire – *et mentionnées dans le programme*[5] – , mais ces dernières, au contraire de celles qui devront faire l'objet d'une évaluation formative et certificative, ne donneront lieu qu'à une évaluation formative ou seront envisagées comme un perfectionnement facultatif [6].

Le référentiel pose ici un choix **pédagogique** [7] qui impose à l'enseignant de privilégier un apprentissage fonctionnel fondé sur la *résolution de problèmes*. Tout apprentissage devra être articulé à une situation de communication et ne trouvera sa raison d'être que dans **la résolution du problème posé par la tâche de communication**.

Aussi ce programme a-t-il délibérément choisi de privilégier une approche par la situation-problème de communication, telle que la définissent les courants pédagogiques actuels : *une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis*. Cet apprentissage constitue le véritable objectif du professeur. Ce dernier place l'élève dans une situation-problème afin qu'il s'approprie des savoirs et des savoir-faire nouveaux, lesquels sont précisément ceux dont l'élève aura besoin pour accomplir la tâche, c'est-à-dire effectuer l'acte de communication de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute.

Les apprentissages au 1er degré se concentreront donc sur la mise en problèmes de communication de l'ensemble des compétences prescrites par les *Socles*. Le programme de français se différenciera dès lors du référentiel en liant ces dernières aux problèmes de communication qu'elles permettent d'accomplir.

Pour ce faire, le ***programme*** comprend ***deux volets essentiels*** :

- ♦ le premier volet du programme dresse **une liste [8] des savoirs et des savoir-faire que l'élève doit impérativement s'approprier**. Il s'agit là de déterminer les ***outils langagiers*** – en orthographe, conjugaison, grammaire, vocabulaire, stylistique –, mais aussi ***ceux liés au texte, au support utilisé*** qui permettent, par exemple, d'identifier une intention dominante, d'établir un schéma narratif, de créer un paragraphe, de réagir à une ellipse, de tirer parti des instruments de référence, … ***Ces outils, pour qu'ils deviennent des savoirs et des savoir-faire mobilisables,*** doivent être ***fixés, entraînés***, ***structurés dans le cadre des tâches afin que tous les élèves résolvent les problèmes de communication posés***.
- ♦ Le deuxième volet propose aux enseignants **un ensemble de tâches couvrant les quatre axes de la communication et intégrant un très grand nombre de compétences du référentiel** : se présenter oralement et par écrit, donner des explications, manifester sa compréhension d'un récit, rechercher et sélectionner des informations, écrire une description, poursuivre un récit, présenter un livre à ses condisciples, …[9]

---

[5] Voir particulièrement tout ce qui concerne l'éducation aux médias, l'éducation culturelle,…
[6] Voir le référentiel en page 7.
[7] La loi du Pacte scolaire du 29 mai 1959 garantit la liberté des pouvoirs organisateurs en matière de méthodes pédagogiques. Toutefois, les référentiels sont le fruit d'un travail interréseaux et l'option communément prise de centrer l'action pédagogique sur l'apprentissage des *compétences* induit des orientations méthodologiques qui, elles aussi, doivent être communes.
[8] Cette liste existe pour chaque axe de la communication; elle est liée avec les situations-problèmes développées dans le volet pédagogique.
[9] Voir la liste complète en page 34.

- Ce volet pédagogique décrit, pour chaque tâche-problème, les étapes primordiales susceptibles de favoriser la maîtrise progressive d'un ensemble de compétences à un niveau de performance fixé.

Qu’est-ce qu’une tâche-problème de communication ?

Le programme propose un ensemble de tâches-problèmes de communication qui permet de maîtriser progressivement les compétences définies par le référentiel des *Socles de compétences*.

Pour des raisons de clarté, le programme ne propose, pour chaque tâche, sous la rubrique "analyse", que les grandes lignes d'une procédure. **Il n’impose donc pas de suivre cette procédure pour autant que le professeur lui en substitue une qui permette la maîtrise progressive des mêmes compétences.**

Les quinze tâches (ou développements méthodologiques) ci-après constituent avant tout des pistes ayant pour objet de rappeler la ou les *compétences en jeu* en lecture, en écriture, en parole et en écoute, ainsi que les *savoirs* et *savoir-faire* qu'elle(s) implique(nt) de mettre en place, de structurer, d'activer ou de réactiver.

Une tâche-problème doit permettre l'installation et la maîtrise de compétences. Pour qu'elle remplisse cette fonction, il faut qu'elle réponde à trois critères de qualité :

- elle s’efforce de prendre en compte les motivations de l'élève et propose donc de résoudre un problème proche de ses pratiques sociales de référence[10]. Elle s'inscrit dans un projet réellement significatif pour l'élève (et pour sa classe)[11], lequel projet suscite son envie, son besoin de communiquer[12] et le rend réellement actif.
    - Elle installe une compétence nouvelle perçue par l'élève comme telle; c'est ainsi qu'en s'efforçant de l'acquérir, il prendra conscience de la nécessité de s'approprier des savoirs et des savoir-faire nouveaux; ces derniers lui apparaîtront comme des outils indispensables à la réalisation de la tâche. Il est capital que l'aller et le retour incessant entre les activités de structuration, les exercices d'entraînement[13] et la résolution du problème de communication, soit perçu par l'élève comme la démarche indispensable à l'accomplissement de la tâche.
    - Même si elle est liée à un projet spécifique, la tâche n'en est pas indissociable. Elle peut se travailler à divers moments du degré à des niveaux de performance différents, dans le cadre de projets eux aussi différents. Les savoirs et savoir-faire nouveaux ainsi que les compétences que l'élève acquiert grâce à la tâche et en vue de sa réalisation ne sont pas eux non plus indissociables de cette tâche (bien qu'ils y soient liés de façon circonstancielle). Au contraire, ils peuvent être mobilisés, totalement ou partiellement, pour en effectuer d'autres, analogues ou apparentées, ou encore pour effectuer une tâche identique, mais à un niveau de performance supérieur. Le fait que les tâches puissent être détachées des projets, le fait

[10] On entend par là les pratiques de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute qui ont cours hors de l'école. Cette dernière empêche souvent une congruence parfaite entre motivations et objectifs d'apprentissage. Elle ne peut également proposer pour modèles toutes les pratiques sociales de communication : chacun sait, par exemple, qu'il est des manières de communiquer familières réprouvées en classe. Toutefois, cela n'enlève en rien l'exigence de privilégier des situations de communication significatives pour l'élève. Cela oblige en revanche de lui rappeler sans cesse l'importance sociale des modèles proposés par l'école.

[11] La pédagogie du projet (interdisciplinaire ou non) conserve toute son importance dans l'école d'aujourd'hui.

[12] L'acception du terme ne se limite pas ici au domaine de l'utilitaire, mais aussi à celui de l'esthétique et du culturel, même si les tâches n'abordent pas systématiquement ces derniers aspects.

[13] Voir ci-après la distinction entre tâche, activités de structuration et exercices d'entraînement.

que les savoirs et les savoir-faire puissent être exportés pour réaliser d'autres tâches facilitent un enseignement en spirale qui pourra (devra) se poursuivre au-delà du 1er degré, conformément aux prescrits du Décret "Missions" [14].

La présentation de chaque tâche-problème se décompose elle-même en *quatre* parties :

- *l'énoncé,* qui définit la situation-problème de communication, c'est-à-dire l'acte de communication que doivent accomplir les élèves;
- *l'analyse,* qui fait apparaître de manière chronologique la démarche didactique à installer (procédure du professeur et activités réalisées par les élèves), accompagnée des activités de structuration, des exercices d'entraînement et précisée par les savoirs et savoir-faire indispensables à la résolution du problème posé [15] ;
- *les bases d'évaluation,* qui indiquent les aspects de la performance et en fixent le niveau;
- *les compétences du référentiel* installées et entraînées par la tâche.

Comment certifier les compétences ?

Le référentiel précise quelles compétences doivent faire l'objet d'une évaluation certificative. Le programme, quant à lui, détermine les niveaux de performance qui doivent être atteints par les élèves dans la maîtrise progressive des compétences.

Les performances des élèves donnent lieu à une évaluation certificative. Cette dernière se situe aux moments déterminés par le professeur et par la communauté éducative, en accord avec la réglementation en vigueur, c'est-à-dire non pas seulement en période d'examens, mais aussi lors de toute inscription d'une note périodique au bulletin.

Puisqu'il s'agit de certifier des compétences, il convient de noter prioritairement l'élève sur des performances qui soient révélatrices de ces compétences. Aussi, la part prédominante de l'évaluation certificative s'exercera-t-elle sur des résolutions de problèmes de lecture, d'écriture, de parole ou d'écoute ***analogues à ceux présentés par les tâches de communication proposées par le programme***.

Mais pour pouvoir résoudre ces problèmes (pour pouvoir effectuer la tâche de communication), l'élève doit disposer de connaissances (savoirs et savoir-faire) qu'il acquiert, entre autres, grâce à des exercices d'entraînement et à des activités de structuration [16]. Ces exercices et ces activités donnent généralement lieu à l'attribution de notes. En principe, ces notes ne devraient pas intervenir dans l'évaluation certificative parce qu'elles ne concernent pas directement les compétences. En pratique, il est très difficile de ne pas en tenir compte si l'on veut stimuler la démarche d'apprentissage des élèves.

On conviendra donc que ces moments d'apprentissage, ***lorsqu'ils sont en lien avec la réalisation de la tâche***, donnent effectivement lieu à une évaluation certificative, mais d'une portée limitée. La proportion recommandée est de 20 % pour les exercices d'entraînement, 20 % pour les activités de structuration et 60 % pour les activités de résolution de problèmes (ou réalisation de la tâche). Cette proportion garantit que les élèves prennent au sérieux non seulement les tâches-problèmes, mais les exercices et les activités destinés à fixer et à structurer les savoirs et les savoir-faire nécessaires à leur réalisation.

---

[14] *Socles de compétences*, page 10.
[15] Voir ci-après la distinction entre tâche, activités de structuration et exercices d'entraînement.
[16] Idem.

Le programme détermine, chaque fois que c'est nécessaire, le moment adéquat pour aborder la tâche et la durée optimale de la préparation (voir la planification des tâches). La nature et le nombre d'exercices d'entraînement et des activités de structuration -donc la durée de la phase de préparation à la réalisation de la tâche- dépendront des acquis préalables des élèves, en fonction ou non d'une évaluation diagnostique.

Quelle est la place des tâches de communication dans le programme ?

Le professeur planifiera son action éducative de manière à rencontrer, au cours du premier degré, l'ensemble des compétences prescrites par le référentiel :

- soit en suivant les démarches proposées par le volet pédagogique[17] ;
- soit en ayant recours à d'autres procédures, pour autant que celles-ci permettent et favorisent la maîtrise progressive des compétences, des savoirs et des savoir-faire.

Le professeur ne perdra pas de vue que ces compétences doivent être maîtrisées au terme du 1er degré : cela implique une coordination entre les enseignants de ce degré.

On n'en conclura pas que le cours de français coïncide exactement avec l'ensemble de ces tâches et des préparations qu'elles impliquent (exercices d'entraînement et activités de structuration [18]). Les unes et les autres constituent la composante prioritaire de la formation en français. A condition que les élèves aient acquis, grâce à elles, les compétences dont le référentiel "Socles de compétences" donne la liste, le professeur est libre de compléter la formation comme il le souhaite, étant entendu que ce complément ne sera pas pris en compte dans l'évaluation certificative[19].

Comment distinguer tâche-problème de communication, exercices d'entraînement et activités de structuration ?

Le référentiel des *Socles de compétences* insiste [20] sur la nécessité de favoriser les interactions entre les divers axes de la communication : lire, écrire, parler, écouter.

L'amélioration des prestations sur l'un des axes rejaillit sur l'autre et vice-versa. Il est donc peu crédible qu'une tâche de communication favorise exclusivement le travail sur un seul axe. Manifester sa compréhension de la lecture d'un texte se fera par la parole ou l'écrit. Même la lecture-plaisir, pour "elle-même", se nourrira entre autres des expériences d'écriture.

Aussi, le programme de français doit-il répondre à cette exigence impérieuse du ***décloisonnement des axes de la communication, mais aussi des activités d'apprentissage***.

L'installation de compétences suppose que soient mises en œuvre des connaissances déclaratives (savoirs) et procédurales (savoir-faire) dans le cadre d'une problématique de communication. Il convient de favoriser un aller et retour incessant entre, d'une part, la fixation et la structuration des savoirs et savoir-faire et, d'autre part, l'acte de

---

[17] Les tâches-problèmes ne rencontrent pas **toutes** les compétences du référentiel, mais un très grand nombre.
[18] Voir ci-après la distinction entre tâche, activités de structuration et exercices d'entraînement.
[19] Voir la note relative à la sensibilisation à la culture littéraire et artistique, page 10.
[20] En page 7.

communication à produire. De ce lien installé en permanence entre les deux moments-clés de l'apprentissage dépend la qualité du transfert et de l'exploitation de l'acquis.

La démarche de la tâche-problème prévoit cette interaction entre connaissances et résolution de problèmes et empêche le cloisonnement d'activités pour elles-mêmes. En lieu et place d'apprentissages émiettés, la tâche-problème propose un ensemble cohérent où les activités fonctionnelles donnent du sens aux exercices d'entraînement et aux activités de structuration.

Ainsi, dans le cadre d'une tâche d'insertion d'une description ou d'un portrait dans un récit, l'élève sera-t-il amené à réaliser un premier jet mettant en évidence ses besoins en outils *langagiers* et *spécifiques* au texte à produire; il recourra à l'observation et à l'analyse de modèles; il s'efforcera d'enrichir son texte par une étude appropriée du lexique (par exemple, par l'étude du champ lexical, du vocabulaire propre à la physionomie, par le remplacement de verbes passe-partout, …) et de la syntaxe (par exemple, par l'expansion du groupe nominal, la variation des constructions de phrase, l'emploi de la comparaison et de la métaphore, le choix judicieux d'un système temporel, …) directement utiles à la réalisation de la tâche [21].

L'appropriation des outils demandera des **exercices d'entraînement**[22] où l'élève fixera ses connaissances et automatisera certaines techniques ou procédures (relatives à la conjugaison, à l'orthographe, à l'analyse grammaticale, au vocabulaire, au style…).

La cohérence de la démarche sera renforcée par des **activités de structuration**[23] qui réactiveront ces notions dans un ensemble plus large et plus complexe se rapprochant de la tâche-problème à réaliser (l'élève identifiera des descriptions dans un récit; il intégrera de courts modèles descriptifs donnés dans d'autres plus complexes; il manipulera les expansions du nom dans un texte lacunaire; il appliquera des procédures orthographiques à des textes descriptifs; etc.).

---

[21] Il ne s'agit donc plus de verser dans une étude exhaustive d'un fait lexical ou grammatical, mais de fixer, entraîner et structurer des outils utiles à la réalisation d'une tâche de lecture, d'écriture, de parole, d'écoute.

[22] On certifiera donc, dans le cas d'un accord de participe passé par exemple, non pas l'énoncé de la règle d'accord, mais la capacité à justifier par la règle adéquate, mémorisée ou non, un accord dans une phrase ou dans un texte. Toutefois, cette certification sera liée à la résolution de la tâche et ne pourra s'inscrire que dans la proportion définie ci-dessus, en page 4.

[23] On se référera utilement au site Internet de français qui propose de nombreuses fiches pédagogiques (http://www.restode.cfwb.be/francais) à cet effet.

LIRE

Le développement des compétences en lecture doit faire l'objet d'une préoccupation prioritaire et constante. En effet, dans l'état actuel des choses, les problèmes liés à la compréhension en lecture de bon nombre d'élèves constituent un obstacle à tout progrès significatif des apprentissages.

L'objectif prioritaire des activités de lecture est de former des lecteurs actifs, autonomes et critiques, capables de produire du sens dans une interaction constante avec le texte.

Il importe donc de détecter, dès le début du secondaire, les « mauvais » lecteurs, ceux qui sont restés au stade du déchiffrement et pour qui la lecture ne fait pas sens, afin de leur proposer des exercices de remédiation, notamment grâce aux didacticiels spécifiquement adaptés à leurs besoins[24].

♦ **Cadre méthodologique**

Dès le premier degré, il est essentiel de viser le développement de compétences en lecture de haut niveau de façon à amener les élèves à :

- mettre en place un projet de lecture personnel,
- questionner mentalement le texte,
- poser des hypothèses pertinentes par rapport au texte, à les étayer, à les infirmer ou à les confirmer,
- raisonner et à faire appel à leur base de connaissances personnelles pour interpréter le sens du texte,
- analyser et à synthétiser les réflexions ainsi opérées,
- lire de façon coopérative (au sein de la classe, grâce aux échanges à propos des lectures collectives et individuelles, les compétences déjà acquises des uns pourront être exploitées pour provoquer des déclics chez les autres, moins bons lecteurs).

♦ **Les activités de lecture doivent s'ouvrir à des méthodologies diverses** :

- lecture par le professeur ou appropriation personnelle du texte,
- découverte progressive d'un récit,
- utilisation des représentations mentales des élèves,
- différentes formes de questionnement :
- ▪ ouverts et fermés,
- ▪ à l'audition,
- ▪ après lecture, sans le texte et avec le texte,
- expression des réactions diverses provoquées par l'effet du texte sur le lecteur, oralement et par écrit,
- justification argumentée des réponses,
- tour de table des réflexions suscitées par la lecture,
- …

[24] ***Lecplus*** et ***Lectest*** du CAF.

- **Certaines compétences doivent être particulièrement entraînées.**

- **Il faut travailler davantage la compréhension globale du texte, en faisant bien émerger l'essentiel du message** (le questionnement à l'audition et sans le texte peut s'avérer très efficace à cet effet).
- **Il est essentiel de favoriser toute forme de questionnement incitant au développement de la capacité d'inférence**, souvent bien utilisée par les élèves dans leur vie quotidienne, mais insuffisamment sollicitée en classe; seront donc privilégiés :
  - la réflexion sur la mise en relations d'informations explicites, sur l'implicite de certaines informations simplement suggérées par des indices,
  - le raisonnement faisant appel aux connaissances personnelles et au vécu de chaque lecteur pour mieux comprendre et interpréter le texte.
- **Il importe également d'entraîner le plus tôt possible les élèves à justifier de manière cohérente leurs réponses oralement et par écrit :** cette compétence nécessite un apprentissage rigoureux et, plus tôt il sera commencé, même modestement, mieux ce sera. Par la confrontation, au sein de la classe, de différentes justifications, on aura ainsi l'occasion d'observer, d'analyser et de rectifier ensemble les processus de raisonnement qui règlent la compréhension, en découvrant comment on fait pour résoudre telle ou telle question, en repérant les sources d'erreurs. **Il s'agit là d'une opération essentielle au progrès des apprentissages de chacun.**

- **Par le biais des différentes méthodologies, la lecture est intégrée dans une situation de communication et un projet particulier**.

> Dans ce cadre, le croisement de diverses typologies (intentions, structures et genres) , la familiarisation avec les spécificités des textes suscitent la réflexion sur le texte et contribuent à en assurer une meilleure compréhension; toutefois, les **typologies et procédés spécifiques sont toujours considérés comme des moyens d'accéder à une meilleure compréhension ou interprétation, jamais comme une fin en soi ni comme une matière à enseigner**.
>
> Par exemple, l'identification de l'intention dominante permet une attitude critique, l'observation des superstructures contribue à la création d'une image mentale du texte et la distinction du genre en facilite l'appropriation personnelle (voir annexe n°1). Le questionnement sera donc adapté au projet et au texte, (on n'aborde pas de la même façon, sur le plan de l'intention, un texte informatif et un texte persuasif, ni, sur le plan de la structure, un texte narratif ou un texte argumenté) de façon à permettre aux élèves de se familiariser avec les démarches exercées et de devenir eux-mêmes autonomes par rapport à l'appréhension et à l'appropriation de ce qu'ils lisent.

- **Il importe d'entretenir une interaction constante entre la lecture et l'écriture :** on lit également pour mieux écrire. Il est en effet difficile d'écrire un texte sans avoir une représentation préalable de la structure générale et des caractéristiques essentielles du genre à produire. Un projet d'écriture se nourrira donc de l'observation de textes du même genre, et parmi les supports proposés, on n'hésitera pas, quand l'occasion s'en présentera, à recourir aussi à des textes rédigés par des jeunes du même âge.

- **Au 1er degré, tous les textes seront envisagés.** Certes, parmi les textes qui visent à plaire et à susciter des émotions, le récit fictionnel occupe une place de choix, et il convient de privilégier ce genre par l'observation de récits complets ou de débuts de récits afin que les choix opérés par l'auteur soient mieux perçus.

Cependant, **les autres types de textes ne peuvent pas être négligés** : on privilégiera des textes authentiques :

- extraits de la presse pour la jeunesse,
- observation de supports publicitaires,
- avis divers exprimés par des jeunes sur des sujets qui les touchent de près,
- modes d'emploi,
- modes opératoires,
- supports divers à structure (dominante) descriptive, explicative, à intention (dominante) informative, injonctive et persuasive,
- ...

♦ **Quelles traces doivent figurer dans le cahier à la suite des activités de lecture ?**

Une amélioration progressive des compétences en lecture ne passe pas par une copie des réponses dictées par le professeur. Par contre, il est primordial que les élèves soient amenés à manifester personnellement leur compréhension par écrit, ce qui donnera lieu, la plupart du temps, à un échange en classe et à une correction collective. Par ailleurs, toutes les notions, constatations et réflexions, susceptibles d'être réutilisées et transférées lors d'une autre lecture, doivent faire l'objet de synthèses facilement consultables.

SENSIBILISATION A LA CULTURE LITTÉRAIRE ET ARTISTIQUE

Déjà initiée dans l'enseignement fondamental, cette sensibilisation doit se poursuivre pour prendre une importance de plus en plus large aux 2e et 3e degrés[25].

Le récit de fiction

La lecture de récits de fiction est importante parce qu'elle constitue une porte ouverte idéale vers l'accès à la littérature.

♦ Comment inciter les élèves à lire ?

Il est primordial de favoriser le contact avec le livre dès le début de la 1ère en multipliant des échanges à propos et autour du livre. Une interaction doit s'installer entre le professeur et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes : or celle-ci ne sera efficace que si le professeur s'intéresse aux lectures de ses élèves, leur fait part de ses goûts personnels et met en place des activités qui favorisent un partage des émotions suscitées par la lecture, une confrontation des opinions en développant l'esprit critique. L'idéal est bien sûr de pouvoir disposer d'une bibliothèque de classe, d'école ou locale, mais, même sans cette aide, il n'est pas question de renoncer à mettre les élèves au contact des livres apportés par le professeur lui-même ou par des élèves[26]. De même, et dans la mesure des possibilités, il serait bon que les élèves aient au moins une fois l'occasion de rencontrer un auteur et de dialoguer avec lui (via l'Internet par exemple).

En fonction du niveau de lecture des élèves, **la lecture personnelle de récits plus ou moins longs (nouvelles ou romans) sera exigée** (cinq ou six minimum par an, empruntés, si possible, à des genres différents : récit de vie, récit policier, récit d'aventure, récit fantastique, récit de science-fiction, récit exemplaire, etc.). On privilégiera des récits à la portée des jeunes de cet âge, qui puissent rencontrer leurs préoccupations et leurs intérêts, qui puissent contribuer à former leur personnalité. On puisera parmi les **œuvres de qualité** de la littérature de jeunesse, sans pour autant négliger les auteurs (de préférence contemporains) plus classiques susceptibles de toucher les jeunes. Il est important de guider l'apprentissage de la lecture de romans complets et d'en varier l'exploitation :

- travail sur les débuts de romans,
- familiarisation avec les procédés narratifs,
- participation à des échanges inter-classes (défis-lectures, croisement d'avis…), notamment via l'Internet,
- création de pages de couverture, d'affiches,
- présentation individuelle ou collective et débats-livres,
- rencontre de personnes ressources,
- conception de canevas préparant la présentation et l'appréciation d'un roman[27],
- questionnaires relatifs à la vérification de la compréhension du roman et/ou en rapport avec quelques spécificités essentielles du genre,
- lecture collective et guidée du même roman,
- mise sur pied d'activités dans le cadre de manifestations comme "*La fureur de lire*",
- …

[25] Attention, les points 2, 3 et 4 (univers poétique, spectacle théqui suivent ne donnent pas lieu à une évaluation certificative.
[26] Consulter à ce propos le *Site Internet de français* et sa base de données *Livres*.
[27] La fiche de lecture « traditionnelle » comme fin en soi ne favorise pas l'envie de lire et est à éviter.

L'interaction entre les élèves de la classe à propos des livres lus devrait progressivement permettre aux élèves en difficulté d'entrer plus facilement dans l'univers de l'histoire et les rendre capables de finaliser la lecture d'un roman complet.

Un des meilleurs moyens pour susciter le goût de lire passe par l'organisation d'échanges au cours desquels plusieurs jeunes lecteurs parlent du même roman ou de la même nouvelle en confrontant leurs avis (Cf. tâche-problème n°2). Cette activité qui peut facilement déboucher sur un entraînement à l'argumentation écrite (Cf. tâche-problème n°4) se nourrit tout au long du 1er degré à l'apprentissage de la lecture du récit et des notions spécifiques à celle-ci (choix opérés par l'auteur concernant le narrateur, les procédés relatifs à la manière de raconter, le point de vue…) ainsi qu'à la confrontation des différentes réceptions des lecteurs, des effets provoqués sur eux par la lecture. Cet apprentissage mené régulièrement permettra d'affiner et de nuancer peu à peu les jugements des jeunes lecteurs, partant de leurs goûts pour dégager des valeurs à prendre en compte, ce qui contribue à développer une attitude favorisant la lecture littéraire.

L'univers poétique

Comment faire découvrir l'univers poétique ?

Il est nécessaire de répondre à un besoin d'imaginaire en jouant sur les lettres, les sonorités, les rythmes dans la poésie, les slogans publicitaires, la musique en privilégiant, dans un premier temps, la poésie libre et en évitant l'inventaire fastidieux des techniques poétiques. Toutefois, la découverte progressive de la métrique, des rimes, de l'assemblage des vers peut constituer un moteur à la création, mais on évitera de verser dans la systématisation.

La liberté de jouer avec les sons, les mots nouveaux (mots-valises…) permettra l'expression, le développement de la personnalité des adolescents (participation à des ateliers créatifs, journée de sensibilisation avec recours éventuel à une personne-ressource…), mémorisation sensible et non mécanique de petits textes poétiques.

Il importe surtout, par le biais de ces activités, de permettre à l'élève d'entrer dans l'univers poétique (par exemple, comparaison d'une même idée traitée d'une façon poétique ou prosaïque).

Le spectacle théâtral et le cinéma

Le professeur s'efforcera de donner à ses élèves le goût du théâtre, de leur apprendre à regarder et à écouter ce qui se passe sur scène en dépassant le stade du « j'aime, je n'aime pas ». Il existe aujourd'hui de nombreuses troupes théâtrales pour la jeunesse qui présentent chaque année des créations de qualité, proposent des animations préparatoires en classe, une rencontre avec des comédiens ou des projets plus larges pour un public d'adolescents. Le professeur peut également initier sa classe à la technique théâtrale (décors, éclairage, scène, bruitage…) en visitant un lieu de théâtre. Enfin, en fonction de ses affinités et de ses compétences personnelles, le professeur pourra s'essayer à la mise en scène dans le cadre d'un projet (fête scolaire, journée contre le racisme, présentation d'une exposition, etc.).

Quant au cinéma, il conviendrait de donner aux élèves les moyens de discriminer ce qu'ils perçoivent en leur proposant des critères d'observation et de jugement qui déboucheront, par exemple, sur un avis argumenté, modeste mais construit, sur le film (avis élaboré collectivement à la suite d'un tour de table ou avis personnel pour peu que l'élève y ait été entraîné au préalable). On veillera cependant à éviter une dérive techniciste.

Les visites culturelles

Le professeur de français est souvent le partenaire privilégié pour mener à bien les visites d'exposition et de lieux culturels (musées, sites divers, centres culturels…). Ces activités, riches en exploitations, permettent la mise en vie des tâches-problèmes.

CONNAISSANCE DE LA LANGUE

Les savoirs linguistiques qui sont répertoriés dans la liste des savoirs et savoir-faire doivent être envisagés dans le cadre des quatre axes de la communication, et au service d'une réflexion sur la langue qui peut être entreprise dès le 1er degré, mais surtout au service de l'écriture et de la lecture[28]. Ainsi, les exercices d'entraînement – qui visent la fixation et l'automatisation des savoirs et savoir-faire linguistiques - et les activités de structuration[29] – qui visent leur investissement dans des situations plus complexes – doivent-ils contribuer à assurer la réalisation d'une tâche de communication. Ils ne peuvent donc constituer une fin en soi, mais doivent être considérés comme des moyens indispensables à la résolution des problèmes d'écriture que se posent les élèves.

Tout doit être mis en œuvre pour favoriser le transfert de ces savoirs et savoir-faire vers une exploitation autonome et complexe par chaque élève. Cela suppose bien sûr une différenciation de l'apprentissage adaptée aux besoins de chacun dans ce domaine; cet objectif n'est pas simple à atteindre, mais il doit être rencontré. A cet effet, une utilisation efficace de l'outil informatique[30] devrait permettre aux élèves de progresser à leur rythme.

Quels que soient les exercices d'entraînement et les activités de structuration relatifs aux savoirs et savoir-faire linguistiques, il faut toujours s'assurer que les élèves perçoivent bien le sens global des textes utilisés comme supports : la construction de sens est, en effet, un gage d'une réflexion efficace sur la langue.

Si les exercices d'entraînement utilisant des phrases décontextualisées peuvent, pour certains apprentissages, s'avérer opportuns (parce qu'en isolant une difficulté, ils permettent l'intégration des savoirs et savoir-faire concernés), il conviendra aussi de favoriser le recours à des exercices portant sur des contextes dépassant la phrase. Ainsi, par exemple, en ce qui concerne l'emploi judicieux des systèmes de temps dans le récit ou celui des mots-liens, on privilégiera le travail sur des textes lacunaires à compléter, en acceptant, si nécessaire, plusieurs réponses pour peu qu'elles soient bien justifiées et en adéquation avec le sens du texte.

En ce qui concerne des notions-clés comme les mots-liens, un tableau pourrait être constitué au fil des découvertes tout au long du degré, et il accompagnerait l'élève, quel que soit le changement de classe, d'école ou de professeur (dans ce cas, une remise à jour collective des différents tableaux serait assez facile à réaliser en profitant des acquisitions de chacun).

L'orthographe doit faire l'objet d'une préoccupation de tous les instants. La maîtrise de l'orthographe se conçoit utilement dans le cadre de toutes les productions d'élèves, y compris les réponses à un questionnaire. Pour les élèves en grande difficulté, des exercices de remédiation doivent, en priorité, viser l'acquisition d'une capacité à s'auto-corriger. Parmi les exercices consacrés à l'apprentissage de l'orthographe, on peut citer la copie et l'auto-dictée (copie d'un texte préalablement mémorisé) de textes courts, éventuellement empruntés aux leçons et supports d'autres disciplines, les corrections croisées, certaines formes de dictées : dictée dialoguée, dictée lacunaire, dictée ciblée sur une difficulté orthographique…)[31], l'utilisation de didacticiels conçus à cet effet[32].

[28] **En effet, une bonne maîtrise de la connaissance de la langue favorise l'acte de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute.**

[29] Rappelons ici que les exercices d'entraînement et les activités de structuration ne visent pas exclusivement les apprentissages linguistiques.

[30] En l'occurrence, l'utilisation adéquate des didacticiels construits par le CAF.

[31] La dictée aléatoire et la dictée-piège sont à proscrire.

[32] ***Orthocaf***, produit par le CAF.

L’acquisition du vocabulaire se fera toujours en contexte. On favorisera l’émission d’hypothèses sur le sens des mots plutôt que le recours immédiat au dictionnaire essentiellement utilisé pour confirmer ou infirmer les découvertes des élèves. Pour les contenus à envisager, on s'en reportera utilement à la liste des savoirs et savoir-faire.

ÉCRIRE

Lire et écrire : deux activités en interaction

L’élève sera initié à l’écriture d’une grande variété de textes répondant aux intentions dominantes (informer, persuader, donner du plaisir, enjoindre) et aux diverses structures (narrative, descriptive, explicative, argumentative et dialogale).

On multipliera les occasions d’écrire et on ne les réservera pas uniquement à des productions longues. L’installation de compétences dans cet axe dépend en effet fortement de la fréquence de l’acte d’écriture.

Pour construire cet apprentissage, l’élève pourra, grâce à la lecture, se référer aux modèles qu’il trouvera dans les textes (ou éventuellement auprès de ses condisciples) et qui lui fourniront l’organisation et la cohérence de la production à mettre au point. Par exemple, si on veut faire écrire un fait divers, on étudiera le fonctionnement de ce genre de texte avant de demander aux élèves d’en produire un à leur tour.

Le fait d'observer des textes semblables à celui qu'il faut produire permet d’anticiper sur son écriture, de faciliter son organisation, sa rédaction et sa révision.

En effet, comprendre les règles de fonctionnement des textes donne aux élèves des outils pour mieux communiquer par écrit. Par ailleurs, la lecture sert souvent de stimulant à l’écriture. C’est pourquoi ces deux activités seront intimement liées et s’articuleront logiquement à l’intérieur des tâches-problèmes.

Prendre en compte le destinataire

Afin de rendre l’activité d’écriture significative et valorisante, on privilégiera, en priorité, les projets d’écriture qui s’adressent à un destinataire réel (autre que l’enseignant) : par exemple, établir une correspondance scolaire par l’Internet, rédiger des articles d'un journal scolaire, justifier et échanger des avis, participer à des concours d'écriture, …

Mais les activités d’écriture placeront aussi l’élève devant des tâches de création littéraire dont les techniques feront l’objet d’un apprentissage. Ces activités accroîtront le plaisir de lire.

Évaluer les productions écrites

L’évaluation s’effectuera en tenant compte des consignes de production préalablement données et portant surtout sur le genre de texte à produire et sur le réinvestissement des savoirs et savoir-faire installés par des exercices d’entraînement et de structuration spécifiques. A cet effet, les tâches-problèmes proposent diverses procédures.

Il sera particulièrement important d’utiliser des grilles d’évaluation construites progressivement avec la classe et adaptées aux spécificités du projet d’écriture. On s'attachera à créer des grilles ciblées sur un ensemble d'objectifs précis, en évitant ainsi les inventaires exhaustifs particulièrement dévalorisants. A cet égard, les tâches-problèmes proposent des bases d’évaluation susceptibles de rencontrer la construction de ces outils. Les critères qui seront déterminés collectivement décriront et analyseront les caractéristiques du produit attendu; ils constitueront dès lors un outil de correction, d’autocorrection, de coévaluation.

Nombre de travaux

Sans préjudice à la nécessité de provoquer fréquemment l'acte d'écriture, on peut considérer que **huit travaux par année scolaire** constitueront un **minimum à atteindre**.

On entend par travail une production écrite, ***personnelle***, ***en rapport avec une tâche-problème de communication***. Ainsi, les productions intermédiaires, largement corrigées par le professeur et permettant l'aboutissement du travail, pourront-elles être prises en compte.

PARLER-ÉCOUTER

Les activités de parole et d'écoute sont encore souvent négligées dans le cours de français alors qu'elles ont une importance capitale dans la vie sociale. Il importe donc que des compétences sur ces deux axes de la communication soient développées chez les élèves. Ceux-ci doivent apprendre simultanément des savoir-être (respecter la parole de l'autre) et des savoir-faire (prendre la parole et écouter dans des situations de communication variées et proches des pratiques sociales de référence).

Le professeur de français, comme ses collègues enseignant les langues étrangères, doit organiser dans sa classe les activités orales. Les quelques pistes qui suivent devraient l'aider dans cette organisation :

- Les activités scolaires traditionnelles ne seront pas forcément abandonnées, mais elles donneront lieu, d'une part, à un apprentissage préalable progressif, d'autre part, à une évaluation qui tienne compte des bases d'évaluation répertoriées dans le programme :
    - les travaux par équipes seront l'occasion de développer certaines compétences : converser à voix basse ou respecter l'ordre et le temps de parole ;
    - les échanges oraux à propos des textes lus (extraits, œuvres complètes) seront organisés sur la base de consignes claires et viseront à développer une attitude positive vis-à-vis de la lecture ;
    - l'exercice d'élocution sera d'une durée limitée, s'intégrera dans une tâche-problème et portera sur des sujets susceptibles d'intéresser les élèves et d'augmenter leurs connaissances culturelles.
- Le plus souvent possible, les élèves recevront d'autres interlocuteurs que le professeur et leurs condisciples. Ils seront amenés à interviewer et à interroger des personnes extérieures à la classe au cours d'enquêtes, de visites, d'excursions. Ils écouteront des documents enregistrés (chansons, émissions de radio et de télévision, conférences, spectacles,…). Ils adapteront leur parole et leur écoute aux différents interlocuteurs qu'ils rencontreront et en fonction du but poursuivi.
- La parole et l'écoute des élèves seront orientées non seulement par le statut des interlocuteurs, mais aussi par l'intention poursuivie : on parle pour divertir, informer, persuader ou enjoindre ; on écoute pour répéter fidèlement, pour comprendre l'essentiel, pour argumenter,…
- L'apprentissage de la parole et de l'écoute peut s'organiser autour des opérations suivantes :
    - la création d'un climat favorable à la réception : les élèves adaptent leur écoute aux paramètres de la communication, aux tâches attendues, aux conventions sociales.
    - la réception du message : l'écoute sera tantôt sélective, tantôt globale, tantôt réceptive, tantôt active. Par exemple, on demandera à l'auditeur de reformuler, de manifester sa compréhension ou son incompréhension, …
    - la prise de parole sans interaction immédiate : les élèves préparent et effectuent une communication brève (exposé, commentaire) en tenant compte de l'auditoire et du temps de parole dont ils disposent.

LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

Le programme dresse une liste des savoirs et savoir-faire que l'élève du premier degré doit impérativement s'approprier dans le cadre de la résolution de tâches de communication.

Cet apprentissage sera donc impérativement lié à une situation de communication significative pour l'élève (consulter à cet effet les différentes introductions des axes de la communication aux pages 7 à 17).

Les outils langagiers (linguistiques) et ceux liés au texte ou au support utilisé s'inscrivent de manière cohérente dans les compétences prévues par le référentiel. Ces dernières sont reprises intégralement, axe par axe, de manière à permettre une adéquation concrète du programme aux *Socles de compétences*.

C’est au professeur qu’il revient, selon les prérequis des élèves, de choisir, au cours du premier degré, le moment adéquat où seront fixés, entraînés et structurés ces savoirs et savoir-faire. A cet effet, il s'assurera d'une coordination étroite avec ses collègues.

LIRE

Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses, ...) **ou visuel** (image fixe ou animée : dessin, tableau, affiche, film, ...).
Le sens construit est déterminé par une interaction entre :

- les caractéristiques du message (intention dominante et structures),
- les acquis du lecteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives),
- les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle le lecteur traite le message.

Dans une situation donnée, le lecteur conçoit un projet en fonction duquel il lira le message**.**

Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

- Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel.
- Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité.
- Anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes (illustrations, images, première et quatrième pages de couverture, typographie, ...).
- Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir, ...).
- Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé : lecture intégrale ou sélective.
- Adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information.

Savoirs et savoir-faire liés à la résolution des tâches-problèmes
▪ Savoir identifier les principaux paramètres de la communication, c'est-à-dire du cadre d'énonciation (Qui ? A qui ? Pour quoi ? Dans quelle situation ? Dans quel contexte ?…). ▪ Savoir utiliser le vocabulaire propre au livre et aux médias : les notions d'auteur, d'éditeur, de traducteur, d'illustrateur, de collection, de titre, de réalisateur, `de producteur, de journaliste, de photographe`[1] d'un document visuel, … ▪ Savoir sélectionner et utiliser les ouvrages de référence appropriés (dictionnaires, grammaires, manuels scolaires, encyclopédies, annuaires téléphoniques, CD ROM, Internet, `vidéogrammes, journaux, photos, films`…).[2] ▪ Savoir émettre des hypothèses sur les contenus par l'utilisation du paratexte et des informations liminaires (préface-dédicace). ▪ Savoir utiliser une préface, une table des matières, un index, un lexique, un sommaire. ▪ Savoir manipuler un fichier en bibliothèque ou en médiathèque. ▪ Savoir identifier et classer les textes selon l'intention dominante de l'auteur. ▪ Savoir identifier et classer les indices internes (titres, intertitres, illustrations, …) pour établir une stratégie appropriée au projet de lecture. ▪ Savoir atteindre, tout en manifestant sa compréhension, une vitesse de lecture de 10.000 mots/heure par l'utilisation d'outils (didacticiels, fiches de lecture étalonnées, …) appropriés[3]. ▪ Savoir lire en pratiquant le repérage et l'écrémage[3]. ▪ `Savoir identifier et distinguer les caractéristiques qui constituent un synopsis, un scénario,…` ▪ `Savoir identifier et comprendre le rôle d'un éditorial, d'une enquête, d'une interview,…`

---

[1] Les savoirs et savoir-faire listés sous une autre police de caractère (par exemple, **`savoir identifier`** …) ont trait à **l'éducation aux médias** et **ne sont pas à certifier**.
[2] Dans ce document, toutes les énumérations n'auront qu'une valeur d'exemple et ne revêtiront, en aucun cas, un caractère exhaustif.
[3] Utilisation des didacticiels *LECPLUS* et *LECTEST*.

Élaborer des significations

- Gérer la compréhension du document pour :
  - ◊ dégager les informations explicites,
  - ◊ découvrir les informations implicites (inférer),
  - ◊ percevoir le sens global afin de pouvoir percevoir le sens global afin de pouvoir :
    - ➢ restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques,
    - ➢ reformuler et utiliser des informations,
    - ➢ reformuler ou exécuter un enchainement de consignes,
    - ➢ dégager la thèse et identifier quelques arguments.
- Réagir, selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer :
  - ◊ le réel de l'imaginaire,
  - ◊ le réel du virtuel,
  - ◊ le vraisemblable de l'invraisemblable,
  - ◊ le vrai du faux.

- Savoir établir le bilan de ses connaissances sur le thème abordé avant et après la lecture, avant et après la projection d'un document audiovisuel.
- Savoir identifier les schémas narratif[4] et actanciel[4].
- Savoir identifier l'auteur, le narrateur, les personnages principaux et secondaires, les actions ainsi que les caractérisations importantes et accessoires.
- Savoir distinguer thème, chapeau, sous-thèmes, les relations logiques et les informations par la reconnaissance des connecteurs de texte.
- Savoir utiliser les indices qui permettent d'inférer.
- Savoir reconstituer un récit (un texte, un film) dont les différentes parties ont été mélangées.
- Savoir, parmi plusieurs résumés, choisir celui qui est le plus fidèle au texte, et justifier son choix.
- Savoir comprendre et exécuter un certain nombre de consignes en s'aidant des verbes opératoires (cocher, souligner, …) et des mots-clés et des expressions-clés (l'intrus, la bonne réponse, …).
- Savoir distinguer la thèse, les arguments.
- Savoir, à partir de toutes sortes de supports, en ce compris les supports électroniques et audiovisuels, distinguer dans le récit le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l'invraisemblable, le vrai du faux et l'objectif du subjectif : les récits de vie (biographie, autobiographie, journal intime, …), les récits policiers, les récits de science-fiction, les récits merveilleux (légendes), les récits exemplaires (fables), les récits d'aventures, les faits divers, les articles de presse, les documentaires, les interviews, les journaux parlés et télévisés, …...

[4] Les schémas narratif ou actanciel seront étudiés en tant qu'instruments facilitateurs de la compréhension (notamment pour le résumé) et non pour eux-mêmes.

Dégager l'organisation d'un texte

- Reconnaître un nombre diversifié de documents en identifiant la structure dominante :
  - ◊ narrative,
  - ◊ descriptive,
  - ◊ explicative,
  - ◊ argumentative,
  - ◊ structure dialoguée.
- Repérer les marques de l'organisation générale :
  - ◊ Paragraphes (signes divers séparant les groupes de paragraphes, alinéas et/ou double interligne, titres et intertitres) ;
  - ◊ Mise en page ;
  - ◊ Organisateurs textuels ;
  - ◊ Modes et temps verbaux.

- Savoir repérer les personnages principaux, le temps et les lieux d'une histoire à l'aide du document.
- Savoir reformuler l'essentiel d'une histoire, d'un récit, d'une séquence filmée en la présence ou non du document, en s'appuyant sur les schémas narratif et actanciel.
- Savoir identifier la fonction de la description, son importance dans le texte, dans l'image.
- Savoir identifier le thème, le temps et le lieu de la description, les différents éléments, l'organisation des éléments entre eux, (ex. du général au particulier – de gauche à droite – du plus grand au plus petit), les supports de la description (expansions nominales, champs lexicaux).
- Savoir repérer un portrait (physique – moral – complet) qu'il soit présenté par touches successives, de manière intégrale, explicite ou implicite.
- Savoir identifier un problème (comment fonctionne… , comment expliquer…) , dégager les explications fournies et les conclusions proposées.
- Savoir détecter une prise de position clairement affirmée et des arguments qui l'appuient.
- Savoir percevoir les perturbations de l'ordre chronologique (ellipse, rétrospection, anticipation).
- Savoir identifier la ponctuation du discours direct, la variété des verbes déclaratifs et repérer les informations données par la proposition incise (intonation, sentiment du locuteur…) afin de pouvoir repérer les dialogues dans un récit, les différents intervenants et de découvrir leurs sentiments.
- Savoir repérer les titres et intertitres, les paragraphes, signes et alinéas, la mise en page (texte, paratexte, graphique, tableau, infographie) pour mieux comprendre l'organisation d'un texte.
- Savoir repérer les organisateurs temporels, spatiaux et logiques.(Voir annexe 2, page 82)
- Savoir percevoir le ou les temps dominants (présent ou passé composé et imparfait ou passé simple et imparfait).
- Savoir distinguer les passages narratifs des passages descriptifs, l'avant-plan de l'arrière-plan (passé simple / imparfait).
- Savoir percevoir l'organisation chronologique en exploitant les notions de simultanéité, d'antériorité et de postériorité[5].
- Savoir percevoir le sens apporté par les grandes valeurs du présent (moment de la parole, historique et de vérité générale).
- Savoir percevoir le sens apporté par les modes impératif et infinitif (mode d'emploi, recette, …).
- Savoir dégager la structure et le rôle de la *Une* et des différentes rubriques de la presse écrite.

[5] Il est ici question de (faire) situer les faits et les événements sur une ligne du temps.

Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte

- Repérer les facteurs de cohérence :
  - ◊ mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;
  - ◊ reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores);
  - ◊ système des temps ;
  - ◊ progression thématique.

- Savoir observer des jonctions de phrases : juxtaposition, coordination, enchâssement.
- Savoir repérer les outils d'enchaînement : cause, conséquence, but, lieu, opposition, temps.
- Savoir repérer les éléments linguistiques de reprise ou anaphores (expression d'une même idée par différentes classes grammaticales de mots : pronoms, substantifs, …).
- Savoir identifier la progression thématique (à thème constant, linéaire ou éclaté[6]) dans des exemples clairs.

Tenir compte des unités grammaticales

- Comprendre le sens d'un texte en :
  - ◊ s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales ;
  - ◊ reconnaissant les marques grammaticales (nominales et verbales).

- Savoir favoriser sa compréhension en s'appuyant sur le rôle joué par la ponctuation et la construction syntaxique (par exemple : la comparaison, la métaphore, la personnification, …).
- Savoir favoriser sa compréhension en s'appuyant sur le rôle joué par les indices grammaticaux d'accord (marques du genre et du nombre, marques du féminin et du pluriel ainsi que les marques de la personne et du temps des verbes).

Percevoir l'incidence des éléments iconographiques sur le message

- Savoir reconnaître les différents plans, cadrages, angles de prises de vue, … et leur impact sur le message.
- Savoir repérer les outils d'enchaînements : séquences, plans, raccords, …
- Comprendre l'influence du rythme des images.
- Savoir interpréter la complémentarité ou non dans une série d'images.
- Savoir identifier les types de montage (alterné, linéaire, ellipse, …).

---

[6] La progression thématique ne sera pas étudiée pour elle-même, mais en tant que facilitatrice de la compréhension.

Traiter les unités lexicales

- Comprendre en :
  - ◊ émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte ;
  - ◊ confirmant le sens d'un mot ;
  - ◊ établissant les relations que les mots entretiennent entre eux : familles de mots, synonymes, antonymes ;
  - ◊ distinguant les éléments qui composent un mot (préfixe, radical, suffixe).

- Savoir découvrir la signification d'un mot en l'inférant à partir du contexte et la vérifier éventuellement dans le dictionnaire.
- Savoir trouver le sens qui convient dans un dictionnaire, un référentiel adapté, un lexique, un glossaire, des notes de bas de page.
- Savoir comprendre le sens des mots en les identifiant par leur appartenance à une famille, à un champ lexical, en identifiant synonymes et antonymes et en tenant compte des niveaux de langue (familier, courant et soutenu).
- Savoir percevoir le sens des mots en analysant les éléments qui les composent.

Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux

- Relier un texte à des éléments non verbaux.

- Savoir décoder, analyser et associer des messages identiques élaborés sur des supports différents (photos, schémas, publicités, B.D., musique, films …).
- Savoir repérer :
  - ◊ les codes et les signes de l'image,
  - ◊ le rôle des légendes des photos de presse,
  - ◊ l'influence de la musique sur la production du sens.
- Savoir déceler les stéréotypes dans un message audiovisuel.
- Savoir repérer les éléments non-verbaux qui influent sur la perception du message et comprendre que l'association d'éléments verbaux et non-verbaux peuvent changer le message.
- Comparer la manière dont un événement est traité dans la presse écrite et dans les autres médias.

ÉCRIRE

Ecrire, c'est produire ou reproduire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

Le sens se produit ou se reproduit par une interaction entre :

- les caractéristiques du message (intention dominante et structures),
- les acquis du scripteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives),
- les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle se trouve le scripteur.

Dans une situation donnée, le scripteur conçoit un projet en fonction duquel, mobilisant ses acquis, il élaborera un document rendant possible la compréhension de ses intentions par le destinataire.

Orienter son écrit en fonction de la situation de communication

- En tenant compte des critères suivants :
  - ◊ de l'intention poursuivie (informer, raconter, décrire, persuader, enjoindre, donner du plaisir),
  - ◊ du statut du scripteur (enfant, représentant, groupe, ...),
  - ◊ du destinataire,
  - ◊ du projet, du contexte de l'activité,
  - ◊ du genre de texte choisi ou imposé,
  - ◊ des procédures connues et des modèles observés,
  - ◊ du support matériel.

- Savoir tenir compte des principaux paramètres de la communication, c'est-à-dire du cadre d'énonciation (Qui écrit ? A qui ? Pour quoi ? Dans quelle situation ? Dans quel contexte ?).
- Savoir, selon l'intention poursuivie (plaire, informer, persuader, enjoindre), choisir le genre de textes à produire (article, billet, lettre, récit, poème, chanson, …) et y adapter la ou les structures adéquates (narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialogale)[7].
  - ❖ Savoir prioritairement organiser les informations en déterminant le thème, les sous-thèmes, les exemples.
  - ❖ Savoir exploiter, dès le départ de la conception d'un récit,
    - ➢ les principales étapes des schémas narratif[8] et actanciel,
    - ➢ les possibles narratifs.
  - ❖ Savoir établir la thèse à défendre et choisir les arguments et les exemples qui l'appuient.
  - ❖ Savoir organiser un ensemble de consignes pour faire agir.

[7] Voir annexe n°1, page 81.
[8] Utilisation du didacticiel *SCRIBE* pour lancer et orienter le projet d'écriture.

Élaborer des contenus

- Rechercher et inventer des idées, des mots, ... (histoires, informations, arguments, textes à visée injonctive, ...).
- Réagir à des documents écrits, sonores, visuels, ... en exprimant une opinion personnelle et en la justifiant d'une manière cohérente. [9]

- Savoir mobiliser ses propres connaissances, exploiter celles des autres et celles présentées par les référentiels.
- Savoir rédiger divers genres de textes en s'appuyant sur différents documents : article de presse, photo, extrait musical, film, livre, ...
- Savoir rédiger une justification cohérente en réaction à différents documents.
- Savoir manifester sa compréhension en répondant à un questionnaire (ouvert ou fermé), avec ou sans justification brève.
- Savoir rédiger, dans le cadre d'une production audiovisuelle, un synopsis, un scénario, un découpage technique éventuellement avec commentaires et dialogues.
- Savoir produire un document audiovisuel (photos, bandes sonores, vidéogrammes, publicités,… dont la fonction sera de divertir, d'informer, de convaincre, de vendre, d'expliquer,…

[9] Cette compétence est évaluée dans l'axe de communication "Ecrire", mais elle est indissociable de la compréhension en lecture.

Assurer l'organisation et la cohérence du texte

- Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante injonctive, narrative, descriptive, explicative, informative, argumentative).
- Contribuer à la cohérence du texte en :
  - ◊ créant judicieusement des paragraphes (signes divers séparant des groupes de paragraphes : alinéa et/ou double interligne, ...) ;
  - ◊ utilisant à bon escient les indicateurs d'ensembles supérieurs à la phrase (paragraphe et groupe de paragraphes) :
    - ➢ titres et intertitres,
    - ➢ organisateurs textuels,
    - ➢ choix d'un système des temps et du mode approprié.
- Employer les facteurs de cohérence :
  - ◊ mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;
  - ◊ reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) :
    - ➢ reprise par un pronom,
    - ➢ reprise par un substitut lexical, souvent soulignée par un déterminant défini, un déterminant démonstratif,
    - ➢ reprise par un déterminant possessif,
    - ➢ répétitions.
- Utiliser les autres facteurs contribuant à la cohérence du texte :
  - ◊ choix des adverbes de temps et de lieu,
  - ◊ progression thématique (enchaînement d'informations).

- Savoir déterminer le paratexte le plus adéquat (chapeau, titre, intertitre, alinéa, paragraphe, …).
- Savoir utiliser la ponctuation adéquate.
- Savoir utiliser les organisateurs temporels, spatiaux et logiques. (Voir annexe n°2, page 82)
- Savoir établir un système temporel[10] et une organisation chronologique adéquats.
- Savoir choisir des jonctions de phrases : juxtaposition, coordination, enchâssement, adéquates dans les cas les plus courants (se limiter à l'enchâssement d'une seule phrase).
- Savoir exprimer de façon simple les notions de cause, conséquence, but, lieu, opposition et temps.
- Savoir choisir les éléments linguistiques de reprise ou anaphores (expression d'une même idée par différentes classes grammaticales de mots : pronoms, substantifs, …) .
- Savoir choisir la progression thématique (à thème constant, linéaire ou éclaté) la plus appropriée.

[10] Voir page 27.

Utiliser les unités grammaticales et lexicales

- Utiliser de manière appropriée :
  - ◊ les structures de phrases,
- Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication
  - ◊ les signes de ponctuation.
- Orthographier les productions personnelles (**en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale**).

- Savoir utiliser correctement et de manière appropriée :
  - ❖ Le temps et le mode :
    - ♦ indicatif (sauf passé antérieur), impératif présent et infinitif présent,
    - ♦ subjonctif présent et passé.
  - ❖ Les mots de liaison : prépositions et locutions prépositives, conjonctions de subordination et de coordination, adverbes coordonnants.
  - ❖ Les substituts pronominaux :
    - ♦ personnels sujet – CD – CI,
    - ♦ possessifs,
    - ♦ démonstratifs,
    - ♦ relatifs (qui, que, quoi, dont , où, lequel et composés),
    - ♦ interrogatifs (lequel, qui, que, quoi),
    - ♦ indéfinis (les plus courants, par exemple aucun, certains, même, on, plusieurs, tout).
  - ❖ Les substituts lexicaux (reprise par un synonyme).
  - ❖ Les déterminants à valeur anaphorique (articles définis, déterminants possessifs et démonstratifs).
  - ❖ Les adverbes de temps, de lieu, interrogatifs.
  - ❖ L'accord du verbe.
    - ♦ Un seul sujet (mots et groupe de mots, inversion, pronom relatif qui).
    - ♦ Plusieurs sujets de même personne, de personnes différentes, résumés par un mot.

- La conjugaison[11] :
    - les deux auxiliaires aux temps simples,
    - la formation des temps composés,
    - la conjugaison régulière en fonction des formes types et apparentées,
    - la conjugaison pronominale,
    - la conjugaison passive,
    - les verbes irréguliers selon leur fréquence et en fonction des formes types et apparentées. On s'attachera à fixer prioritairement la conjugaison des verbes suivants : faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, falloir, vouloir, venir, prendre, arriver, croire, mettre, passer, devoir, trouver, donner, manger, appeler, acheter, commencer, finir, comprendre, connaître, partir, demander, tenir, sortir, entendre, rendre, lire, payer, paraître, attendre, perdre, essayer, peindre, plaindre, résoudre, courir, battre.
- La formation du féminin et du pluriel des noms.
- L'accord de l'adjectif : règles générales.
- L'accord du participe passé : employé seul, avec l'auxiliaire être, avec l'auxiliaire avoir dans les règles générales (et les cas les plus fréquents de la conjugaison pronominale marquant l'accord avec le sujet) .
- Les homophones grammaticaux les plus courants.

- Savoir exploiter de manière appropriée :
    - Les outils syntaxiques et stylistiques :
        - expansions du nom, de l'adjectif,
        - comparaison, métaphore, personnification.
    - Les fonctions dans la phrase verbale et non-verbale.
    - La phrase de base et les phrases dérivées.
        - Passage d'une phrase de base à une dérivée et inversement.
        - Transformation de deux phrases de base par rattachement (juxtaposition et coordination) et par enchâssement. (à l'aide des pronoms relatifs, des mots interrogatifs, de la conjonction de subordination *que* et des conjonctions de subordination introduisant les circonstancielles dans les cas les plus courants)
- Savoir utiliser un vocabulaire riche et varié en ayant recours :
    - aux familles de mots, champs lexicaux, synonymes, antonymes, paronymes,
    - aux effets de polysémie (sens propre et sens figuré).
- Savoir utiliser le vocabulaire des perceptions, du portrait (physique et moral) et des sentiments sans verser dans un inventaire exhaustif.

[11] Utilisation du didacticiel *VERBACAF*.

Assurer la présentation

- Au niveau graphique :
  - ◊ mise en page selon le genre,
  - ◊ écriture soignée et lisible,
  - ◊ écriture à l'aide d'outils (traitement de texte).
- Au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux : choix du support, choix d'illustrations, de photos, de croquis, de cartes, de graphiques, de tableaux, ...

- Savoir gérer l'espace du document selon le support et le genre à produire (une invitation, la légende d'un document, une affiche, une lettre familière, un panneau d'exposition, …).
- Savoir présenter et retranscrire, correctement et avec soin, une lettre, une invitation, un court texte narratif ainsi que les feuilles de travaux.
- Savoir (***dans la mesure du possible***) utiliser le traitement de texte pour présenter une mise en page aérée, cohérente et esthétique :
  - ❖ les différentes polices,
  - ❖ la mise en évidence (gras, italique, souligné, …),
  - ❖ le *copier/coller*.

PARLER - ÉCOUTER

Parler, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps; c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message.
Ecouter, c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores, verbaux et corporels ; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message.
Le sens se construit par une interaction entre :

- les caractéristiques du message (intention dominante, structures, signes corporels),
- les acquis de l'émetteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives),
- les particularités de la situation (contexte) dans laquelle l'émetteur ou le récepteur traite le message.

Dans une situation donnée, l'émetteur ou le récepteur conçoit un projet en fonction duquel il émettra ou écoutera le message.
La parole et l'écoute mobilisent des aptitudes, des attitudes et des savoirs spécifiques.
Ces deux axes de communication sont ici associés parce que, dans la grande majorité des cas, la parole et l'écoute s'exercent dans un contexte d'échange immédiat (même s'il est techniquement médiatisé) où chaque interlocuteur joue alternativement le rôle d'émetteur et celui de récepteur.

Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication

- En tenant compte des critères suivants :
  - ◊ de l'intention poursuivie, de parole ou d'écoute (informer, s'informer / expliquer, comprendre / donner des consignes, les comprendre / donner du plaisir, prendre du plaisir),
  - ◊ des interlocuteurs,
  - ◊ des contraintes de l'activité,
  - ◊ des modalités de la situation.
- En pratiquant une écoute active (en posant des questions, en reformulant, ...).
- En utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, tour et temps de parole, ...).

- Savoir identifier les paramètres de la communication (qui parle ? …).
- Savoir raconter le même événement devant des interlocuteurs différents.
- Savoir mener une conversation avec des amis, des personnes que l'on vient de rencontrer, des supérieurs hiérarchiques, des gens admirés ou craints.
- Savoir décrire un même support visuel en poursuivant des intentions différentes (informer, persuader, amuser, enjoindre).
- Savoir passer d'un niveau de langue à un autre en fonction de l'interlocuteur.
- Savoir articuler clairement par le recours éventuel à des jeux orthophoniques.
- Savoir gérer une conversation à voix basse.
- Savoir prendre conscience de ses défauts d'articulation.
- Savoir dire à voix haute un texte segmenté ou non, mémorisé ou non.
- Savoir utiliser des notes sans les lire pour présenter une recherche d'information, un livre.
- Savoir lire ou réciter avec expression un texte qui se prête à l'oralisation.
- Savoir utiliser les appareils en relation avec la communication orale : téléphone, répondeur, enregistreur, magnétoscope, ...
- Savoir soutenir son point de vue, son opinion, son avis (sur un sujet proche de ses préoccupations) par une argumentation simple.
- Savoir animer un débat, une émission radiophonique ou télévisée.
- Savoir présenter un journal parlé, un journal télévisé.

Élaborer des significations

- Présenter le message ou y réagir.
- Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable.
- Relier des informations significatives du message à ses connaissances et à d'autres sources.
- Sélectionner les informations répondant à un projet.
- Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres,
    - ◊ en distinguant :
        - ➢ l'essentiel de l'accessoire,
        - ➢ le réel de l'imaginaire,
        - ➢ le vraisemblable de l'invraisemblable,
        - ➢ le vrai du faux ;
    - ◊ en exprimant son opinion personnelle, accompagnée d'une justification cohérente.
- Dégager, présenter des informations explicites et implicites.
- Vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées.
- Gérer le sens global du message et reformuler les informations.

- Savoir repérer :
    - ❖ la présence et la fréquence de mots-clés identifiés avant l'exposé;
    - ❖ la répétition volontaire d'un mot;
    - ❖ un ensemble de mots en rapport ou non avec le thème de l'exposé;
    - ❖ les intrus dans un ensemble de mots.
- Savoir énumérer des informations, donner des exemples, définir des mots, expliquer des événements, un itinéraire, un phénomène à brûle-pourpoint devant un public varié.
- Savoir compléter un texte lacunaire reprenant l'essentiel d'un message entendu.
- Savoir répondre à un questionnaire (ouvert ou fermé) portant sur l'essentiel du message entendu, avec ou sans justification brève.
- Savoir choisir, parmi plusieurs résumés, celui qui reprend avec exactitude l'essentiel du message entendu.
- Savoir répéter avec la plus grande précision ce qui a été entendu.
- Savoir reformuler ce qui a été entendu avec ses propres mots.
- Savoir utiliser correctement des mots au service d'une autre discipline (l'importance des mots dans l'énoncé d'une règle en mathématique, dans la rédaction d'un compte rendu en sciences, …).
- Savoir justifier de manière cohérente sa réaction à propos d'un document en interaction avec d'autres.
- Savoir faire le point sur ses connaissances avant et après un exposé.
- Savoir distinguer ce qui a été compris de ce qui ne l'a pas été.

Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message

- Utiliser et Identifier les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative, structure dialoguée.
- Organiser et percevoir la progression des idées.
- Identifier les informations principales et secondaires.
- Utiliser et repérer les procédés propres à assurer la clarté du message (exemples, illustrations, anecdotes, ...).
- Veiller à la présentation phonique du message.

- Savoir construire et raconter un récit à partir d'éléments du schéma narratif, placés dans l'ordre ou dans le désordre.
- Savoir distinguer l'ordre des éléments d'un plan, d'un exposé.
- Savoir distinguer où en est le cheminement d'un exposé.
- Savoir suivre la progression d'une idée (les divers éléments du développement d'un thème).
- Savoir construire un bref exposé à partir d'un plan donné ou construit collectivement.
- Savoir poursuivre un jeu de langage imposant une logique (comptine, charade, cadavres exquis[12], …).
- Savoir discerner une confusion, une équivoque explicites dans la présentation d'un récit (personnage, lieu, temps).
- Savoir expliquer le sens d'un mot :
  - en analysant sa construction (préfixe, suffixe),
  - en recourant à l'étymologie,
  - en le comparant à d'autres (famille de mots, champ lexical, synonyme, antonyme, paronyme),
  - en discernant l'effet de polysémie (sens propre et sens figuré).
- Savoir percevoir les marques auditives des accords (genre, nombre), des temps, des modes.
- Savoir pratiquer des pauses et des accentuations.
- Savoir percevoir les pauses, les intonations dues à la ponctuation, à la présence de mots-clés.

[12] Se référer aux travaux de A. GRISAY, H.R. BOUSMAN, M. RINNE

Utiliser et identifier les moyens non verbaux

- Utiliser et repérer des indices corporels (parmi ceux-ci, l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard, ...).
- Utiliser et identifier les interactions entre les éléments verbaux et les supports : schémas, objets, illustrations, tableaux, ...

- Savoir organiser son message en le ponctuant de gestes appropriés qui en soutiennent et soulignent la compréhension.
- Savoir reconnaître ses manies gestuelles, ses tics de langage.
- Savoir accueillir et relancer la discussion par des gestes courtois, par une attitude d'écoute active.

Percevoir l'incidence des éléments sonores sur le message et les intégrer dans la construction du message

- Savoir repérer les procédés d'enchaînements (cut, fondu, blanc).
- Savoir repérer les effets produits par la complémentarité, l'opposition, la redondance entre parole, musique, bruit et silence.
- Comprendre l'influence du rythme de la parole et des sons.

LES TÂCHES-PROBLÈMES

Les tâches-problèmes, nécessairement soutenues par des exercices d'entraînement et des activités de structuration, constituent la démarche pédagogique la plus appropriée à la maîtrise progressive des compétences.

Rappelons cependant que les tâches proposées par le programme ne rencontrent pas l'ensemble des compétences prescrites par le référentiel, mais un très grand nombre.

Une tâche-problème peut constituer une séquence d'apprentissage en elle-même ou s'y intégrer. En outre, travailler par séquence contribue au sens et à la cohérence du cours de français.

Enfin, il est impérieux, *dans toute la mesure du possible*, de donner une plus grande signification encore aux apprentissages en intégrant les séquences ou (et) les tâches-problèmes dans des activités liées au projet (ainsi, *commencer un récit par une description* pourrait s'intégrer dans un projet consacré à l'écriture d'un conte, d'une nouvelle dans le cadre d'un concours d'écriture, par exemple).

N°[1]	**Tâches-problèmes proposées**	**Année(s) conseillée(s)**
1	Ecrire une description ou un portrait en vue d'informer des adolescents de son âge.	2C
2	Présenter oralement, et en argumentant, un récit (conte, nouvelle, roman) aux élèves de sa classe.	1A – 2C
3	Manifester par écrit sa compréhension d'un exposé oral de type argumentatif ou descriptif.	2C
4	Rédiger, à l'intention d'élèves de son âge, un texte argumentatif.	2C
5	Se présenter oralement ou par écrit.	1A
6	Correspondre par lettre ou par courrier électronique.	1A
7	Manifester par écrit sa compréhension d'un récit de fiction complet en répondant à un questionnaire.	1A – 2C
8	Commencer un récit de fiction par une description (un personnage, un cadre, …) qui donne envie de connaître la suite.	2C
9	Ecrire ou dire une explication ou une description nourrie par une recherche d'informations.	1A – 2C
10	Insérer un dialogue dans un récit.	1A – 2C
11	Créer la couverture d'un récit de fiction pour susciter l'envie de lire.	1A – 2C
12	Observer le début d'un récit et en écrire la suite.	1A – 2C
13	Reformuler oralement l'essentiel d'un récit entendu.	2C
14	Résumer un article de presse en écrivant un titre, un chapeau et des intertitres.	1A – 2C
15	Dire un texte (de structure narrative) écrit, non segmenté.	1A – 2C

[1] La numérotation ne hiérarchise pas les tâches l'une par rapport à l'autre.

Ecrire une description ou un portrait en vue d'informer des adolescents de son âge

1. ANALYSE DE LA TÂCHE[2] :

- Par exemple, les élèves peuvent être amenés à :
  - décrire un animal ;
  - décrire un pays, une région, une ville...
  - tracer le portrait d'une personne célèbre (homme politique, artiste, scientifique...) ;
  - se présenter à un correspondant.

- Les élèves lisent des descriptions, portraits ou autoportraits : la presse pour les jeunes et Internet en regorgent, mais on peut aussi recourir à des séquences descriptives dans des récits. Ils observent les principales composantes de ce type de textes, notamment :
  - le choix, nécessairement subjectif, de certaines caractéristiques dans un ensemble très vaste de possibles ;
  - la distinction entre différents aspects de l'objet de la description ou du portrait :
    - espèce et famille, longévité, régime alimentaire... ;
    - situation géographique, climat, relief...
    - époque, événements principaux de la vie, réalisations, découvertes ou œuvres essentielles ;
    - physique, psychologie (traits de caractère, goûts, rêves...), appartenance sociologique (âge, famille, groupe social...) ;
    - choix d'un ordre dans la présentation ;
    - souci de faire comprendre par le destinataire l'objet de la description ou du portrait.
  - Les élèves reçoivent une petite documentation sur l'objet de la description ou du portrait [3], documentation consistant, par exemple, en dessins, photos, schémas, textes très courts.
  - Ils dressent une liste des caractéristiques qu'ils souhaitent évoquer.
  - Ils établissent un plan de leur travail en regroupant les caractéristiques par aspects.
  - Ils rédigent un texte d'une page environ en suivant l'ordre qu'ils ont choisi et selon les caractéristiques observées au point 1. Ils organisent leur texte en prenant en compte :
    - la mise en page,

[2] La démarche proposée ici est déductive, puisque l'observation de modèles précède l'écriture; on pourrait inverser cet ordre et faire écrire immédiatement les élèves avant de les confronter à des modèles.
[3] Sauf s'ils écrivent leur autoportrait.

- la division en paragraphes,
- les intertitres éventuels,
- la typographie,
- les mots de liaison.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

En cas de besoin, les élèves se verront proposer des exercices d'entraînement et de structuration concernant :

- ♦ l'expansion du nom (proposition relative, complément du nom, apposition) ;
- ♦ le remplacement de verbes passe-partout ;
- ♦ les anaphores ;
- ♦ la construction de phrases nominales (titres et intertitres);
- ♦ l'utilisation d'un vocabulaire du portrait.

N.B. Cette tâche-problème pourrait s'inscrire, par exemple, dans une correspondance interscolaire ou dans le cadre d'une préparation à une exposition.

2. BASES D'EVALUATION :

- ♦ L'écrit est adapté au destinataire:
  - les informations sont d'autant plus explicites et précises que l'objet de la description ou du portrait est éloigné du cadre de référence du destinataire ;
  - le langage est adapté à celui-ci.
- ♦ Le texte permet au correspondant de comprendre l'objet.
- ♦ Les caractéristiques de l'objet sont ordonnées par aspects.
- ♦ L'organisation du texte (mise en page, division en paragraphes, intertitres éventuels, typographie, mots de liaison) facilite la lecture.
- ♦ Le vocabulaire utilisé est pertinent au domaine concerné.
- ♦ L'orthographe est correcte.

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES »

- ♦ Orienter son écrit en fonction de la situation de communication en tenant compte des critères suivants :
  - de l'intention poursuivie ;
  - du statut du scripteur ;
  - du destinataire ;
  - du projet, du contexte de l'activité ;
  - des procédures connues et des modèles observés.
- ♦ Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire : dominante informative.
- ♦ Contribuer à la cohérence du texte en :
  - créant judicieusement des paragraphes ;
  - utilisant à bon escient les indicateurs d'ensembles supérieurs à la phrase : titres et intertitres, organisateurs textuels, choix d'un système des temps et du mode approprié.
- ♦ Employer les facteurs de cohérence :
  - mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;
  - reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) .
- ♦ Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.
- ♦ Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale).

Présenter oralement, et en argumentant, un récit (nouvelle, conte, roman) aux élèves de sa classe.

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

♦ Les élèves ont eu l'occasion d'écouter au moins une fois un exposé de leur professeur, exposé qui comporte toutes les caractéristiques de la performance attendue. Ces caractéristiques sont les suivantes :
- l'exposé dure environ cinq minutes.
- Il peut s'appuyer sur un aide-mémoire.
- Il comporte deux parties parfaitement distinctes : une présentation du début du récit et des personnages suivie d'un avis personnel dûment argumenté.
- L'intention dominante de l'orateur consiste à inciter ses auditeurs à lire ou à ne pas lire l'œuvre en question.

♦ L'orateur choisit l'œuvre à présenter au sein d'une liste de récits (romans, nouvelles, autobiographies...), liste proposée par le professeur et renouvelée régulièrement à la lumière des suggestions des élèves. Il est nécessaire que le récit soit connu du professeur, mais aussi de trois ou quatre autres élèves de la classe, considérés comme « premiers lecteurs ».

♦ Il reçoit un guide, qui contient des consignes de lecture et des directives pour l'activité de parole.

♦ L'exposé débouche sur des interactions au sein de la classe : l'orateur doit répondre aux questions de ses auditeurs, mais aussi réagir à la thèse et aux arguments des autres « premiers lecteurs ».

N.B. L'apprentissage d'une telle performance orale réclame plusieurs exercices pour chaque élève durant les deux années du premier degré. On exigera des élèves un niveau de performance de plus en plus élevé, avec introduction progressive des critères. Les premiers exercices feront l'objet d'une évaluation formative.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

♦ Des exercices d'entraînement et des activités de structuration ont progressivement familiarisé les élèves aux bases de jugement sur lesquelles s'articule l'avis :
- l'histoire et ses différents aspects : le cadre spatio-temporel, les personnages, leur personnalité, les relations qu'ils entretiennent entre eux etc.,
- le genre du récit,
- la manière de raconter (choix du narrateur et ses incidences sur le point de vue, effet des procédés

narratifs utilisés (*Cf. liste des savoirs)*, création et maintien du suspense, art de l'intrigue, etc.,
- le thème général du récit, l'intérêt qu'il peut susciter, les informations qu'il donne, etc.,
- les impressions, émotions ressenties à la lecture, le rapport avec les goûts et les valeurs éventuelles du lecteur, etc.

♦ Cette sensibilisation peut commencer dès le début de la 1ère à partir de tout extrait de récit ou de tout récit complet vu en classe.

♦ Les élèves seront également entraînés à :
- utiliser des notes sans les lire;
- lire ou présenter un extrait d'un récit;
- articuler clairement;
- poser le rythme de leur voix et adopter des gestes appropriés qui stimulent la compréhension.

N.B. Cette tâche-problème pourrait s'inscrire, par exemple, dans la constitution d'une bibliothèque de classe.

2. BASES D'EVALUATION

♦ L'intention dominante de persuader (d'inciter les autres élèves de la classe à lire ou non l'œuvre présentée) est manifeste pour l'auditeur.
♦ L'exposé est adapté aux élèves de la classe (ignorance du sujet, intérêt, registre de langue...).
♦ L'orateur respecte les contraintes de temps.
♦ Il a sélectionné ses informations en accord avec le guide qu'il a reçu.
♦ La progression des idées est claire et logique dans l'ensemble de l'exposé (partie narrative, puis partie argumentative) et dans chaque partie (ordre des événements racontés et ordre des arguments).
♦ L'orateur utilise des procédés propres à illustrer son propos, et notamment des lectures d'extraits de l'œuvre en rapport avec le propos.
♦ Il maîtrise la lecture à haute voix d'extraits de l'œuvre.
♦ Il s'exprime de manière audible, avec une prononciation claire, un volume suffisant et en adoptant le ton approprié au contenu.
♦ Le message passe aussi par les canaux non verbaux (indices corporels, posture, gestes, mimiques, regards).
♦ L'orateur ne lit pas son texte et ne le récite pas.

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT "SOCLES DE COMPETENCES"

- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication en tenant compte :
  - de l'intention poursuivie, de parole ou d'écoute (...),
  - des interlocuteurs,
  - des contraintes de l'activité.
- Sélectionner les informations répondant à un projet.
- Utiliser (...) les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialoguée.
- Organiser (...) la progression des idées.
- Utiliser (...) les procédés propres à assurer la clarté du message.
- Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable.
- Veiller à la présentation phonique du message.
- Utiliser (...) des indices corporels (parmi ceux-ci, l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard...).

Manifester par écrit sa compréhension d'un exposé oral de type argumentatif ou descriptif

1. ANALYSE DE LA TÂCHE

- ♦ Le professeur choisit un texte en rapport avec son cours (par exemple, la lecture d'un livre), ou avec l'actualité et, de toute façon, avec un centre d'intérêt des élèves.

- ♦ Il aménage ce texte de manière à en faciliter la compréhension à l'écoute. Il veille notamment :
  - à faire apparaître clairement l'intention dominante (informer ou persuader),
  - à expliquer les termes et les concepts difficiles,
  - à illustrer les informations par des exemples,
  - à lier son texte par des connecteurs.

- ♦ Il lit ce texte une fois devant la classe et de manière expressive ; cette lecture ne dure pas plus de cinq minutes.

- ♦ Durant l'exposé, les élèves n'interviennent pas et ne prennent pas de notes.

- ♦ A la fin de la lecture, ils reçoivent un questionnaire relativement court (la rédaction des réponses ne peut excéder un quart d'heure). Ce questionnaire porte sur la compréhension globale du message, l'intention dominante de l'auteur, la distinction entre les informations générales et les exemples, éventuellement l'implicite du texte et sa structure.

- ♦ Si le texte a une structure argumentative, les élèves doivent repérer la thèse et des arguments ; s'il a une structure descriptive, le thème et les sous-thèmes.

- ♦ Le professeur recourt à des questions ouvertes ou fermées (Q.C.M., vrai ou faux, appariement...), mais, dans ce dernier cas, il fait justifier brièvement la réponse choisie.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

- ♦ Distinguer d'abord à la lecture puis à l'écoute des textes à structure argumentative de textes à structure descriptive.
- ♦ Orienter son écoute à l'aide de consignes préalables fournies par le professeur.
- ♦ Revoir ses réponses grâce à une seconde écoute du texte.
- ♦ Choisir parmi plusieurs résumés celui qui est à la fois le plus fidèle et le plus complet.
- ♦ Repérer et corriger des erreurs dans un résumé.
- ♦ Compléter un texte lacunaire portant sur l'essentiel du message.

- Repérer et utiliser les connecteurs adéquats pour exprimer les notions de cause, conséquence, but, opposition, temps, lieu.
- Comprendre et utiliser les verbes opérateurs permettant d'exécuter une consigne ou d'en donner.
- Repérer et utiliser les procédés d'anaphore permettant la progression de l'information.
- Repérer et utiliser les signes de ponctuation.
- Utiliser des phrases nominales ou verbales complètes et correctes sur le plan linguistique.

2. BASES D'EVALUATION

- L'auditeur comprend l'idée générale du texte.
- Il reconnaît l'intention dominante de l'auteur (informer ou persuader).
- Il reformule fidèlement les informations ou vérifie correctement la fidélité d'une reformulation.
- Il repère la thèse et des arguments d'un texte argumentatif.
- Il repère le thème et les sous-thèmes d'un texte descriptif.
- Il se souvient que telle information se trouve dans le texte, que telle autre ne s'y trouve pas.
- Il justifie ses réponses de façon cohérente.
- Il distingue les exemples des informations plus générales.

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT "SOCLES DE COMPETENCES"

- Gérer le sens global du message.
- Orienter son écoute en fonction de la situation de communication, en tenant compte de l'intention poursuivie, de parole ou d'écoute (...).
- Reformuler les informations.
- Identifier les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialoguée.
- Percevoir la progression des idées.
- Réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres, en distinguant l'essentiel de l'accessoire (...).
- Identifier les informations principales et secondaires.
- Repérer les procédés propres à assurer la clarté du message.

Rédiger, à l'intention d'élèves de son âge, un texte argumentatif

1. ANALYSE DE LA TACHE

- Dans une liste de sujets proches des préoccupations des jeunes, proposés par le professeur et/ou par la classe, les élèves en choisissent un qui les intéresse particulièrement.
- Chaque élève choisit une thèse à défendre (avis favorable, défavorable ou nuancé) et, seul ou par équipes, liste une série d'arguments susceptibles d'appuyer la thèse choisie en essayant de cerner différents aspects propres au sujet..
- Chaque élève sélectionne des arguments (au moins trois arguments différents à l'appui de la thèse et cinq minimum s'il s'agit d'un avis nuancé). Ces arguments doivent de plus avoir une chance de convaincre les destinataires, en l'occurrence des jeunes du même âge.
- Les élèves planifient leur texte : énoncé de la thèse au début ou en conclusion, ordre des arguments.
- Ils rédigent un texte de 10 à 15 lignes en veillant à :
  - donner au texte une structure argumentative : arguments à l'appui de la thèse éventuellement développés par un autre argument ou par un exemple ,
  - énoncer clairement leur thèse au début ou à la fin du texte,
  - grouper les idées relatives au même argument dans un paragraphe,
  - bien articuler leur argumentation en utilisant les mots ou expressions (ou la ponctuation appropriée) destinés à introduire les paragraphes, à enchaîner les idées entre phrases et au sein des phrases (recours à la liste de référence).
- Ils relisent leur premier jet et modifient éventuellement leur formulation de façon à interpeller et à impliquer les destinataires en recourant à des procédés propres à la persuasion (emploi de la 2e personne, recours à l'impératif, aux phrases interrogatives, exclamatives, choix de mots visant à émouvoir, etc.).
- Ils veillent à une mise en page attractive du texte (présentation soignée, éventuellement illustrée d'un dessin ou d'un collage en rapport avec le sujet).
- Après correction, les textes réalisés sélectionnés par la classe peuvent être communiqués ou envoyés à une autre classe, par courrier ordinaire ou via Internet.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

Etapes préparatoires à pratiquer d'abord en évaluation formative, puis éventuellement certificative.

- Les élèves reçoivent des textes tiré(s) du « Courrier des lecteurs » ou de « débats » de la presse pour la jeunesse (par exemple dans *0kapi, Je bouquine* etc.) et/ou des extraits de

récits comportant une scène de persuasion. Ils y repèrent la (les) thèse(s) défendue(s) ainsi que les arguments qui la (les) servent. Ils en dressent la liste.

- Lors d'un débat, ils sont amenés à prendre parti et à ajouter, retrancher ou nuancer les arguments avancés : l'objectif est d'étoffer la liste des arguments.
- A partir des textes observés, un rappel de la structure d'une argumentation simple est proposé aux élèves qui y ont été sensibilisés antérieurement : des exercices d'entraînement peuvent être faits à partir des argumentations observées (notamment, en ce qui concerne l'enchaînement des idées, à partir d'une liste de référence des mots de liaison construite progressivement tout au long du degré).
- Les élèves sont entraînés à l'enchaînement des paragraphes par l'emploi des connecteurs adéquats.
- Ils manipulent des enchâssements simples permettant une progression claire de l'information et de l'argumentation.

Variante : exprimer un avis personnel à propos d'un récit (nouvelle ou roman) en se référant à des bases de jugement appropriées.

(à rapprocher de la T.P. « Présenter oralement et en argumentant un livre à ses camarades » dont cette tâche peut constituer une suite dans le cadre d'une progression en spirale)

- Dans ce cas, les textes observés sont des avis argumentés étoffés et bien structurés, rédigés par des jeunes du même âge, voire plus âgés, et /ou des avis sur des livres proposés dans la presse pour la jeunesse ou consultables sur Internet.
- Les arguments choisis correspondent à des bases de jugement en rapport avec différents aspects du récit (les élèves sont progressivement familiarisés avec celles-ci au fil des lectures) :
    - l'histoire (cadre spatio-temporel, personnages, intrigue)
    - la manière de raconter (choix du narrateur, respect ou perturbation de l'ordre chronologique, point de vue , maintien du suspense, recours à des dialogues, à des descriptions etc.)
    - l'effet que le récit opère sur eux (émotions suscitées, intérêt, relation avec leurs goûts, etc.)
- Les autres étapes (3 à 8) sont les mêmes.

2. BASES D'EVALUATION

- L'intention persuasive est manifeste : le texte est susceptible de convaincre les destinataires.
- La conception du texte tient compte des nécessités propres à la structure argumentative : la thèse est exprimée clairement, les arguments appuient la thèse choisie, les arguments sont éventuellement soutenus par des exemples.

- Les arguments correspondent à différents aspects du sujet (au moins trois différents ou cinq en cas d'avis nuancé).
- Les arguments sont choisis en fonction des destinataires .
- Le texte est organisé en paragraphes judicieux correspondant aux arguments et enchaînés par des mots ou expressions adéquats.
- Les idées sont bien reliées entre elles à l'aide de mots ou de signes de ponctuation qui conviennent.
- Le texte est rédigé de façon à impliquer le lecteur grâce aux procédés persuasifs utilisés.
- La structure des phrases est correcte.
- L'orthographe est correcte.
- La présentation est soignée.

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT "SOCLES DE COMPETENCES"

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication en tenant compte des critères suivants : - l'intention poursuivie (persuasive), le statut du scripteur, le destinataire, le projet, le contexte de l'activité, les procédures connues et les modèles observés.
- Elaborer des contenus : rechercher et inventer des arguments à partir des connaissances de chacun et/ou d'une documentation observée.
- Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire : structure argumentaire.
- Contribuer à la cohérence du texte en créant judicieusement des paragraphes et en utilisant à bon escient les indicateurs d'ensembles supérieurs à la phrase : organisateurs textuels (ici , les mots ou expressions introduisant et enchaînant les paragraphes).
- Employer les facteurs de cohérence du texte : ici, plus particulièrement les mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ou les idées au sein des phrases.
- Utiliser de manière appropriée les structures de phrases et les signes de ponctuation.
- Utiliser un vocabulaire adapté à la situation de communication.
- Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale).
- Assurer la présentation au niveau graphique (mise en page) et au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux (choix d'illustrations :dessins, photos…)

Se présenter oralement et/ou par écrit

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

ORALEMENT

♦ **Première étape:** construction du modèle[4]

- Les élèves se présentent spontanément en répondant à la consigne "*Présente-toi*."
- Le professeur note, en vrac, au tableau les éléments de présentation fournis par 4 ou 5 élèves.
- La classe et le professeur établissent un classement dans un tableau à double entrée qui définira progressivement le modèle de présentation, à savoir être capable de dire: le nom, le prénom, l'âge, les loisirs, les goûts, un élément concernant la famille, les études, une qualité, un défaut.

♦ **Deuxième étape:** exploitation du modèle

Les autres élèves se présentent à leur tour selon le modèle construit.

♦ **Troisième étape:** enrichissement du modèle

- Les élèves adoptent un ton, un maintien, un volume et un débit adéquats.
- Ils établissent un ordre de présentation, ils lient les informations.
- Ils énoncent brièvement leurs goûts et leurs loisirs.
- Les autres élèves apprécient les prestations selon la grille du modèle.

♦ **Prolongement possible**: présentation d'un condisciple en exploitant le modèle

- Le professeur donne des consignes aux élèves qui présenteront l'autre:
  - se grouper par deux
  - poser des questions à l'autre, à tour de rôle pour récolter des informations (famille, goûts, loisirs, études …etc…)
  - mémoriser ou noter les infos
  - présenter l'autre à la classe
- Les élèves agissent selon les consignes.
- Chaque élève présente son partenaire.
- La classe pose l'une ou l'autre question à l'intéressé.
- La classe se présente sur le site (Internet) de français (avec photos, textes, son).
- Les élèves s'investissent dans une correspondance interscolaire (via l'Internet ou de manière plus classique).

[4] A ce moment de l'apprentissage, on acceptera une présentation désordonnée des informations ainsi que l'emploi de phrases incomplètes.

- Les élèves s'engagent dans des activités extra-muros (visite d'un musée, excursion, …).

Exercices d'entraînement :

Les élèves sont amenés à :

- s'exercer à articuler clairement,
- adopter le maintien adéquat,
- s'habituer à réagir en face d'interlocuteurs différents en s'engageant dans des activités extérieures à l'établissement et en rencontrant des personnes de culture identique ou différente,
- s'entraîner à répéter ou à reformuler ce qu'a dit un autre élève,
- savoir gérer une activité par paires, en groupes,
- …

PAR ECRIT

La progression suivante est conseillée [5], elle s'efforcera d'établir un modèle à chaque étape (observation de modèles, analyse et construction d'un modèle propre à la classe).

- Compléter une fiche d'identité.
- Transposer à l'écrit la présentation orale de la première étape (en organisant les informations et en utilisant des structures grammaticales adaptées et entraînées en classe).
- Prolongement éventuel: se présenter dans une autre circonstance (ex: répondre à une annonce…), décrire un personnage merveilleux, décrire un ami, une personne que l'on vient de rencontrer, …

Activités de structuration :

- Les élèves s'exercent à classer les informations et à les hiérarchiser par rapport à un modèle (fiche d'identité, portrait, …).
- Les élèves s'exercent à reconnaître, dans des textes présentant des exemples clairs, la manière dont progresse l'information, dont elle est présentée (progression thématique, organisation des connecteurs, présentation des différents thèmes et sous-thèmes - voir tâche-problème relative au texte à structure descriptive et explicative-).
- Les élèves manipulent la phrase non verbale, la phrase verbale.
- Ils s'exercent à manipuler les procédés d'anaphore et d'expansions du nom dans un texte court présentant une personne et conforme aux modèles observés et construits collectivement.
- Ils utilisent des techniques d'expression variées tenant au groupe nominal descriptif (épithète, apposition, enchâssement par une relative) et à la structure de la phrase (présentatif, attribut du sujet, voix passive, …).

[5] En utilisant les ressources des multimédias.

2. BASES D'EVALUATION :

ORALEMENT

- L'élève a-t-il respecté le modèle construit[6] ?
- L'élève présente-t-il les informations de façon adéquate (ordre, cohérence entre les informations)?
- L'élève parle-t-il de façon audible (se fait-il entendre par la classe?) ?
- L'élève utilise-t-il un maintien, un ton et un débit adéquats devant le groupe ?
- L'élève est-il capable de faire face aux questions de la classe (et de reformuler des informations) ?
- L'élève reformule-t-il correctement en tout ou en partie les propos tenus par le condisciple ?
- L'élève distingue-t-il la structure du message entendu, fait-il la séparation entre idées et exemples ?
- L'élève identifie-t-il la progression des idées ?
- L'élève peut-il identifier et énumérer quelques éléments non verbaux utilisés par l'intervenant ?

PAR ECRIT

- L'écriture est-elle lisible et soignée ?
- La production écrite est-elle conforme au modèle ?
- Les informations sont-elles présentées dans un ordre adéquat (si le modèle le demande) ?
- L'élève a-t-il utilisé les structures grammaticales correctes ?
- L'orthographe est-elle acceptable (par rapport à l'ensemble des savoirs et des savoir-faire déjà rappelés et entraînés en classe) (orthographe d'usage: 90%) ?

[6] Modèle qui évolue selon l'étape.

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES » :

ORALEMENT

♦ **Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication**

En tenant compte des critères suivants :

- de l'intention poursuivie, de parole ou d'écoute (informer, s'informer / expliquer, comprendre / comprendre des consignes),
- des interlocuteurs,
- des contraintes de l'activité,
- des modalités de la situation.

En pratiquant une écoute active (en posant des questions, en reformulant, ...).

En utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, tour et temps de parole, ...).

♦ **Élaborer des significations**

- Présenter le message ou y réagir.
- Sélectionner les informations répondant à un projet.
- Dégager et présenter des informations explicites.
- Gérer le sens global du message et reformuler des informations.

♦ **Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message**

- Utiliser et identifier les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative.
- Organiser et percevoir la progression des idées.
- Utiliser et repérer les procédés propres à assurer la clarté du message (exemples, illustrations, anecdotes, ...).
- Veiller à la présentation phonique du message.

♦ **Utiliser et identifier des moyens non verbaux**

Utiliser et repérer des indices corporels (parmi ceux-ci, l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard, ...).

PAR ECRIT

♦ **Orienter son écrit en fonction de la situation de communication**

En tenant compte des critères suivants :

- de l'intention poursuivie (informer, raconter, décrire, persuader),
- du statut du scripteur (enfant, groupe, ...),
- du destinataire,
- du projet, du contexte de l'activité,
- du genre de texte choisi ou imposé,
- des procédures connues et des modèles observés,
- du support matériel.

♦ **Élaborer des contenus**

Rechercher et inventer des idées, des mots, ... (histoires, informations, arguments, ...).

- **Assurer l'organisation et la cohérence du texte**

    - Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante narrative, descriptive, explicative, informative, argumentative).

- Contribuer à la cohérence du texte en :
    - créant judicieusement des paragraphes (signes divers séparant des groupes de paragraphes : alinéa et/ou double interligne, ...) ;
    - utilisant à bon escient les indicateurs d'ensembles supérieurs à la phrase (paragraphe et groupe de paragraphes) : choix d'un système des temps et du mode approprié.

- Employer les facteurs de cohérence
    - mots ou expressions servant à enchaîner les phrases,
    - reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) :
        - reprises par un pronom,
        - reprises par un substitut lexical, souvent soulignées par un déterminant défini, un déterminant démonstratif,
        - reprises par un déterminant possessif,
        - répétitions.

- Utiliser les autres facteurs contribuant à la cohérence du texte :
    - choix des adverbes de temps et de lieu,
    - progression thématique (enchaînement d'informations).

- **Utiliser les unités grammaticales et lexicales**

    - Utiliser de manière appropriée :
        - les structures de phrases,
        - les signes de ponctuation.

    - Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.

    - Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale)

- **Assurer la présentation**

    - Au niveau graphique :
        - mise en page selon le genre,
        - écriture soignée et lisible,
        - écriture à l'aide d'outils (traitement de texte).

    - Au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux : choix du support, de photos…

Correspondre par lettre ou par courrier électronique
(par exemple, dans le cadre d'un échange interscolaire)

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

La classe a pour projet d'entamer des relations épistolaires avec des élèves appartenant soit à une école belge, soit à une école étrangère.

Première étape
Production d'un premier jet

Le travail peut s'effectuer à deux niveaux de maîtrise de la compétence :
- Une simple présentation de soi-même, de la classe, de l'école.
- La présentation s'accompagne d'une recherche et d'un échange d'informations sur un thème choisi ou imposé, en mobilisant ses propres connaissances, en consultant des personnes, des ouvrages, des supports, des références, en constituant sa propre documentation, son propre référentiel (le sien ou celui de la classe).

Pour mener à bien ce travail, les élèves devront s'engager dans les activités suivantes :
- Chaque élève produit une lettre de présentation personnelle qui sollicite également une demande de correspondance interscolaire.
- Après un échange de travaux, l'élève compare sa production à celle des autres. Il dégage, selon ses propres critères, les qualités et les défauts d'une lettre.
- Lors de la correction globale, les élèves identifient les spécificités d'un type de lettre. Ils tentent de fixer collectivement et avec l'aide du professeur un ensemble de critères spécifiques à la situation de communication (simple envoi d'une information, demande spécifique ou réclamation, …). Ils observent et analysent des modèles.
- De la sorte, la classe peut mettre au point un modèle de lettre.
- En cas de difficultés, les élèves entament des activités de structuration, des exercices portant sur les outils de la langue.

Deuxième étape

Production d'un deuxième jet

(Exprimer un texte – informations et/ou opinion – de manière cohérente)

Consignes de production :

- ♦ Organisation et cohérence de la lettre :
  - selon l'intention poursuivie, le texte adoptera une structure dominante
    - descriptive,
    - explicative,
    - narrative,
    - sans exclure le recours ponctuel à des arguments simples.
      La structure adoptée sera souple et tiendra compte du destinataire et du support utilisé.
  - On contribuera à la cohérence du texte
    - en respectant la composition par paragraphes,
    - en utilisant
      - ◊ des organisateurs textuels,
      - ◊ les temps adéquats,
      - ◊ si nécessaire les adverbes de temps et de lieu,
    - en veillant à l'enchaînement des informations (ne pas passer d'un sujet à l'autre, mais respecter le développement du thème [7]), en évitant les confusions ou les lourdeurs dans les reprises de l'information (répétitions, reprises par un pronom, par un déterminant, par un substitut lexical).
  - Vocabulaire précis et adapté (particulièrement les en-têtes, les formules introductrices et finales qui auront été observées et exercées).
  - Présentation graphique :
    - mise en page : alinéas, paragraphes, espaces, alignement (y compris pour l'enveloppe), références, date, lieu, signature, soin apporté à la présentation du document (pas de surcharge ni de rature).
    - Mise en texte : utilisation d'un en-tête, des formules introductrices et finales, présence des informations demandées et nécessaires (renseignements, portraits éventuels) sous une forme organisée et claire respectant la progression des informations.
    - Mise en phrases : majuscule et ponctuation (le point, la virgule, le point-virgule, les points d'exclamation et d'interrogation), structures correctes (modèles observés, manipulés et exercés en classe), vocabulaire précis adapté aux divers champs d'information présentés.
    - Mise au point (révision du texte) : orthographe d'usage et orthographe grammaticale correctes par l'utilisation des référentiels (manuels et/ou correcteur orthographique et grammatical du traitement de texte utilisé) (et avec l'aide de

[7] C'est ici qu'il sera utile d'exercer l'élève à travailler les divers thèmes de progression sans pour cela les définir de manière trop technique (éviter les mots thème, rhème, constant, linéaire, éclaté, hyperthème, mais stimuler le passage d'un langage écrit ou oral à une représentation graphique des idées exprimées - voir à ce propos la tâche-problème relative au texte à structure explicative)

l'enseignant pour les situations d'erreur répétitives qui peuvent faire l'objet de remarques et de corrections collectives).

- Ecriture avec des outils informatiques [8] :

  - soit avec un traitement de texte : formatage des paragraphes, de la police, des grasses, du souligné, de l'italique, des couleurs de police et du fond d'écran ; ouverture, enregistrement et fermeture d'un fichier ; création et classement des dossiers dans une arborescence de répertoires ; impression ; copier, couper, coller.
  - Soit avec une messagerie électronique de type Outlook express : gestion de la boîte de réception et d'envoi, classement des expéditeurs dans un système de répertoires en arborescence, insertion de fichiers (texte, image, son).

En cas de difficultés, les élèves entameront des activités de structuration, des exercices d'entraînement portant sur les outils de la langue et les exigences définis ci-dessus.

2. BASES D'EVALUATION :

- ♦ Le texte produit est-il bien une lettre de caractère privé en adéquation avec les critères et les modèles définis ?
- ♦ Le contenu est-il adapté à l'intention dominante de l'expéditeur ?
- ♦ La lettre adopte-t-elle les structures dominantes susceptibles de rejoindre les intentions de l'expéditeur ?
- ♦ La lettre respecte-t-elle la composition par paragraphes ?
- ♦ Le texte comporte-t-il des organisateurs textuels appropriés ?
- ♦ Le système de temps verbal utilisé est-il adéquat ?
- ♦ L'enchaînement des informations est-il respecté ?
- ♦ Le vocabulaire employé est-il précis et adapté ?
- ♦ La mise en page est-elle correcte ?
- ♦ La mise en texte est-elle correcte ?
- ♦ La mise en phrases est-elle correcte ?
- ♦ Le texte est-il bien révisé (90% de formes correctes) ?

[8] Dans le cas de l'envoi d'un e-mail, il sera, bien sûr, intéressant de réfléchir au statut des correspondants et d'adopter le ton adéquat ainsi que la forme spécifique à ce genre de courrier.

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES » :

♦ **Orienter son récit en fonction de la situation de communication**

En tenant compte des critères suivants :

- de l'intention poursuivie (informer, raconter, décrire, persuader),
- du statut du scripteur (enfant, représentant, groupe, ...),
- du destinataire,
- du projet, du contexte de l'activité,
- du genre de texte choisi ou imposé,
- des procédures connues et des modèles observés,
- du support matériel.

♦ **Elaborer des contenus**

- Rechercher et inventer des idées, des mots, ... (histoires, informations, arguments, textes à visée injonctive, ...).

♦ **Assurer l'organisation et la cohérence du texte**

- Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante, narrative, descriptive, explicative, informative, argumentative).
- Contribuer à la cohérence du texte en :
    - créant judicieusement des paragraphes (signes divers séparant des groupes de paragraphes : alinéa et/ou double interligne, ...),
    - organisateurs textuels,
    - choix d'un système des temps et du mode approprié.
- Employer les facteurs de cohérence :
    - mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ;

♦ **Utiliser les unités grammaticales et lexicales**

Utiliser de manière appropriée :

- les structures de phrases,
- les signes de ponctuation.

Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.

Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale).

♦ **Assurer la présentation**

Au niveau graphique :

- mise en page selon le genre,
- écriture soignée et lisible,
- écriture à l'aide d'outils (traitement de texte).

Manifester par écrit sa compréhension d'un récit de fiction complet en répondant à un questionnaire

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

- ♦ Le professeur choisit un récit en rapport avec les compétences à activer ou à réactiver. Il construit un questionnaire en rapport avec ces compétences.
- ♦ Il aménage si nécessaire le texte (colonnes, lignes numérotées) de manière à réduire les difficultés liées à la forme.
- ♦ Si le récit contient des termes difficiles, mais indispensables à la compréhension globale, le professeur privilégie l'émission d'hypothèses sur le sens du mot à partir du contexte. L'élève confirmera ses hypothèses en ayant recours à un dictionnaire ou à un référentiel adapté.
  Le cas échéant, ces mots sont définis en bas de page.[9]
- ♦ Le professeur distribue le questionnaire qui comprend des questions à réponse(s) choisie(s) (de type vrai / faux, QCM ou à appariements…) et/ou des questions à réponses construites, nécessitant une expression écrite (Qui ? Où ? Quand ? Dans quel but ? Pour quelle raison ? De quelle manière ?…).[10]
  Les élèves seront amenés à justifier leurs réponses en se référant aux informations explicites et implicites contenues dans le récit.
- ♦ Le questionnaire peut porter sur :
  - la matière, c'est-à-dire les données, le contenu de l'histoire:
    - la définition du cadre spatio-temporel,
    - l'identification des personnages, de leurs rôles et de leurs caractéristiques pertinentes (traits physiques, traits psychologiques et sociologiques…),
    - le repérage des étapes du schéma narratif,
    - l'émission et la vérification d'hypothèses,
    - le repérage de l'intention dominante de l'auteur ;
  - la manière c'est-à-dire les procédés d'écriture employés dans le récit et leurs effets sur le lecteur [11]

    - l'identification du narrateur et du point de vue ;
    - la reconstitution éventuelle de la chronologie des faits, le repérage des bouleversements de cette chronologie dans le récit (anticipation, rétrospection, ellipse);
    - la reconnaissance des différents rythmes narratifs (l'ellipse, la pause);
    - le repérage des différents procédés stylistiques (personnification, comparaison, métaphore, utilisation d'un champ lexical);

---

[9] Dans le cas d'un récit long, la définition de mots ne s'applique pas : la compréhension globale est privilégiée.
[10] Il n'est pas toujours possible de répondre à toutes les questions et il n'est pas toujours indispensable de les poser toutes pour assurer une bonne compréhension des faits.
[11] Les notions seront étudiées au cours du degré et auront fait l'objet d'exercices d'entraînement et d'activités de structuration.

    - la reconnaissance des différents types de structures (narrative, descriptive, dialoguée) et des systèmes temporels qui leur sont propres;
    - le relevé des anaphores ou procédés de reprise de l'information (répétitions, substitutions lexicales et grammaticales).
- Les élèves répondent au questionnaire en construisant, pour les questions à réponses construites, des phrases grammaticales et sémantiques.

Exercices d'entraînement et activités de structuration :
- Les exercices d'entraînement et les activités de structuration porteront sur des séquences narratives plus courtes (incipit, conte, nouvelle, …).
- Pour les exercices d'entraînement, les questionnaires porteront sur un seul aspect de la matière (définition du cadre spatio-temporel, rôle des personnages, intention dominante,…) alors que les activités de structuration, plus complexes, aborderont différents aspects.
- Pour se préparer à la performance finale, les élèves seront amenés à identifier (exercices d'entraînement dans des phrases isolées), à dégager et à justifier (activités de structuration dans des textes courts) la pertinence de différents procédés tels que l'ellipse, la pause, la personnification, la comparaison, la métaphore, …

Projets et prolongements possibles :
- approche d'un genre littéraire et relevé des traits génériques ;
- présentation de l'histoire sous forme apéritive à ses pairs ;
- accueil d'un(e) écrivain(e).

2. BASES D'EVALUATION :

La "matière"
le contenu de l'histoire

- Les élèves dégagent-ils le cadre spatio-temporel ?
- Les élèves distinguent-ils l'auteur, le narrateur et le(s) personnage(s) ?
- Identifient-ils les personnages, relèvent-ils leur rôle et leurs caractéristiques pertinentes (traits physiques, psychologiques et sociologiques) ?
- Les élèves repèrent-ils les étapes du schéma narratif ou reconstituent-ils le schéma actanciel ?
- Les élèves relèvent-ils l'intention dominante du texte ?
- Cette intention se mêle-t-elle à une (des) intention(s) secondaire(s) ?

La manière
les procédés d'écriture employés dans le récit et leurs effets sur le lecteur

- Relèvent-ils le système d'énonciation propre au locuteur ?
- Les élèves reconstituent-ils la chronologie des faits ?
- Relèvent-ils les éventuels bouleversements de cette chronologie (anticipation, retrospection, ellipse) ?
- Perçoivent-ils le système temporel du récit (narration et dialogue) ?

- Distinguent-ils les différents rythmes narratifs ?
- Relèvent-ils les procédés stylistiques (personnification, comparaison, métaphore, champ
- lexical) ?
- Repèrent-ils les anaphores et les procédés de reprise de l'information (répétition, substituts
- lexicaux et grammaticaux) ?
- Emettent-ils des hypothèses pertinentes quant à l'effet des procédés qu'ils ont relevés (effets sur le récit et sur le lecteur) ? Les vérifient-ils ?

- Dans le cadre d'un questionnement demandant des réponses construites, les élèves justifient-ils leurs réponses de manière cohérente et correcte ?

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES » :

Lire

- **Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication :**
  - Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet et du temps accordé.
  - Saisir l'intention dominante de l'auteur.
- **Elaborer des significations :**
  - Comprendre un récit en dégageant les informations explicites et implicites (inférence).
  - Vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées.
  - Percevoir le sens global afin de pouvoir restituer la chronologie de l'histoire et reformuler l'intention dominante de l'auteur.
- **Dégager l'organisation d'un texte :**
  - Repérer le narrateur.
  - Reformuler l'essentiel d'un récit en s'appuyant sur le schéma narratif.
  - Distinguer les séquences narratives, descriptives et dialoguées.
  - Dégager le système temporel du récit.
- **Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte :**
  - Repérer les éléments linguistiques de reprise de l'information.
  - Situer les faits les uns par rapport aux autres en se basant sur le système temporel.
- **Tenir compte des unités grammaticales :**
  - Percevoir l'influence d'un procédé grammatical sur le sens du récit et son effet sur le lecteur.
- **Traiter les unités lexicales :**
  - Emettre des hypothèses sur le sens d'un mot ou d'une expression en contexte.

Écrire

- Énoncer clairement son propos et le justifier de façon cohérente (questions à réponses construites) ;
- Rédiger des phrases grammaticales et sémantiques.
- Utiliser un vocabulaire précis.
- Respecter les règles orthographiques.

Commencer un récit de fiction par une description qui donne envie de connaître la suite

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

Les élèves reçoivent l'incipit d'un récit de fiction et le professeur guide l'observation en posant des questions sur :

♦ **La "matière"** (le contenu de la description)

- Qui, que décrit-on ? (thème-titre)
    - Que retient-on comme information ?
    - Sur quoi l'auteur insiste-t-il surtout ?
    - Qu'est-ce qui frappe le lecteur d'emblée ?
    - Quels détails l'auteur a-t-il retenus pour confirmer cette impression d'ensemble ? ...
    - S'il s'agit d'un personnage :
        - ◊ le sexe,
        - ◊ l'âge,
        - ◊ la profession,
        - ◊ la situation familiale,
        - ◊ la situation sociale,
        - ◊ le physique,
        - ◊ le caractère,
        - ◊ le comportement,
        - ◊ l'état d'esprit ...
    - S'il s'agit d'un portrait en situation, quelles sont les différentes actions du personnage dans l'ordre chronologique ?
    - Où l'action se déroule-t-elle et quand ? ...)

- A quel genre littéraire ce récit appartient-il?
    - policier,
    - science-fiction,
    - fantastique,
    - merveilleux,
    - réaliste,
    - d'aventures.

♦ **La manière** (dont cette description est opérée)

- Les caractéristiques narratologiques
  - La voix narrative :
    - ◊ qui parle ?
    - ◊ Le descripteur est-il un personnage ?
    - ◊ Lequel en l'occurrence ?
    - ◊ Le nomme-t-on?
    - ◊ S'agit-il au contraire d'un auteur-narrateur?

  - La focalisation :
    - ◊ qui voit ?
    - ◊ Qui ressent ?
    - ◊ La description est-elle limitée par le regard d'un personnage qui offre au lecteur son point de vue personnel ?
    - ◊ N'y a-t-il aucun point de vue particulier?

  - L'ordre descriptif :
    - ◊ l'auteur nous livre-t-il d'abord une impression d'ensemble pour ensuite s'attacher aux détails ?
    - ◊ Dresse-t-il un portrait «canonique» de la tête aux pieds?
    - ◊ S'il s'agit d'un paysage ?
      - ❖ Nous offre-t-on une vue panoramique ?
      - ❖ Un plan d'ensemble, puis un plan moyen et un gros plan, en rétrécissant progressivement le champ de vision ?
      - ❖ Nous décrit-on l'arrière-plan, puis l'avant-plan ou vice-versa ?
      - ❖ Pourquoi l'auteur a-t-il opté pour un ordre descriptif particulier ? ...
      - ❖ La description est-elle opérée par «saupoudrage» ou par regroupement ?

- Les caractéristiques linguistiques

  - A-t-on employé un champ lexical particulier?
  - La description est-elle prise en charge par un sens particulier ? Rencontre-t-on un champ lexical qui va dans ce sens (vue, ouïe, odorat, goût, toucher)?
  - Quelle atmosphère l'auteur veut-il camper ?
  - A-t-on utilisé des métaphores et des comparaisons ? Dans ce cas, qu'apportent-elles à la description ?
  - Quels temps a-t-on employés ?
    - ◊ Le présent ?
    - ◊ L'imparfait?

        - ◊ Le couple passé simple/imparfait ou le couple passé composé/imparfait.
        - ◊ S'il s'agit d'un portrait en «action», pourquoi l'auteur a-t-il opté pour un temps particulier (ex.: le présent) ?
    - Quels moyens grammaticaux a-t-on employés pour décrire, pour caractériser ? A-t-on étoffé les groupes nominaux par des expansions (adjectifs épithètes, épithètes détachées, enchâssées relatives, compléments du nom) ? A-t-on étoffé la phrase par des compléments circonstanciels (lieu, temps) ?
    - A-t-on employé des techniques particulières telles que l'emphase, la répétition ? Dans quel but ?

♦ La fonction de la description et l'intention dominante (description monofonctionnelle ou polyfonctionnelle)

- En quoi cette description pique-t-elle vraiment la curiosité du lecteur?
- N'a-t-elle pas aussi une autre fonction ? Laquelle ? (livre-t-on les sentiments des protagonistes, évalue-t-on positivement ou négativement un personnage ?)

Remarque : il est évident que ce questionnaire (trop) exhaustif ne pourrait être proposé tel quel aux élèves. Il convient donc de sélectionner les questions les plus adaptées à la description proposée en modèle.

♦ Après l'observation du modèle, les élèves émettent des hypothèses quant à la suite du récit et confrontent leurs réponses.

- L'enjeu de cette activité orale est double. D'abord, cela permet aux élèves de se rendre compte que les informations délivrées par un auteur ne sont pas anodines puisqu'elles induisent la suite du texte.
- Ensuite, on met ainsi en évidence le rôle particulier d'un incipit, montrant de la sorte qu'une description est autre chose qu'un simple passage dont on pourrait escamoter la lecture.
- A ce stade, une synthèse est élaborée concernant notamment les temps et les procédés descriptifs (notions de champ lexical, comparaisons, métaphores, moyens grammaticaux utilisés pour décrire, ordres descriptifs possibles).
- Les élèves rédigent une courte description en imitant le modèle proposé au point 1, mais la situation se trouvera modifiée,
    - soit qu'un personnage décrit positivement le sera de façon négative et vice-versa,
    - soit que l'état d'esprit du personnage différera (de morne, il deviendra enjoué),
    - soit que le genre littéraire sera différent (passer d'une description réaliste à une description fantastique). Toutefois, la fonction

de la description restera inchangée : piquer la curiosité du lecteur.

- Les élèves devront, en outre, employer quelques moyens grammaticaux et des procédés descriptifs particulièrement présents dans le modèle initial.
- Les productions écrites sont ensuite corrigées et quelques-unes sont épinglées en tant que bonnes descriptions ou fautes typiques. Cette activité de correction s'accompagnera d'exercices d'entraînement et d'activités de structuration permettant aux élèves de « rectifier le tir » afin de pallier les divers problèmes rencontrés lors de la rédaction.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

Exercices d'entraînement :

♦ **Moyens grammaticaux et stylistiques** :

- Les élèves doivent remplacer des compléments du nom contenus dans une description par un adjectif.
- Reprendre des phrases extraites de travaux d'élèves, faire souligner les adjectifs et les expansions et expliquer s'ils sont bien choisis, bien accordés, bien construits.
- Identifier et utiliser les procédés de l'image (comparaison, apposition, métaphore, personnification).
- Identifier et manipuler la phrase emphatique ou à présentatif.

Activités de structuration :

- Un texte descriptif est donné dans lequel on a enlevé les adjectifs qualificatifs. Les élèves reçoivent une liste d'adjectifs dans laquelle ils doivent puiser, dans laquelle ils opèrent un tri en fonction de l'atmosphère demandée (insister sur l'étrangeté d'un paysage). Ils doivent, bien sûr, accorder ces adjectifs s'il y a lieu de le faire.
- Un texte descriptif minimal est donné, texte que les élèves doivent étoffer en utilisant les ressources de l'expansion nominale (apposition, épithète, épithète détachée, complément du nom, enchâssée relative).

♦ **Moyens lexicaux** :

Exercice d'entraînement :

- Observer les champs lexicaux et trouver de quel champ lexical il s'agit.

Activités de structuration :

- Donner une liste de mots dans laquelle se trouve un champ lexical que les élèves devront employer selon l'effet demandé (un personnage qui fait peur). Chercher eux-mêmes une liste de mots à insérer dans une description en fonction de l'effet voulu.
- Utiliser les données d'une fiche signalétique (vocabulaire du portrait) pour décrire une personne familière ou un personnage d'un roman vu par la classe, un personnage de B.D., un acteur. Choisir parmi les adjectifs donnés ceux qui

conviennent pour décrire un ou plusieurs personnage(s) proposé(s) (ex : vignettes de B.D.).
- Les élèves corrigent leur production en fonction des acquis.

<u>Prolongement possible ou autre approche possible</u>

- ♦ Un exercice d'observation sur le terrain (visite d'une maison particulière et observation de celle-ci de trois points de vue différents : à une distance de 300 mètres, en montant le chemin qui y conduit, en explorant le bâtiment).
- ♦ Prise de notes (ou dessin) à chaque étape afin de pouvoir effectuer une description ultérieurement...
- ♦ Les élèves reçoivent un récit court, mais complet, dans lequel le professeur a enlevé une description qui apparaît à un moment crucial ou qui s'avère pertinente pour la suite du récit (personnage, lieu, objet). Les élèves sont amenés à insérer une description dans ce récit après formulation d'hypothèses préalables portant sur la pertinence du point d'insertion, sur le thème, sur la fonction de la description et l'intention dominante de l'auteur. Leurs productions spontanées permettront de faire apparaître les variétés d'approches descriptive

2. BASES D'EVALUATION :

Ecrire.

- ♦ Les élèves ont-ils bien adapté le modèle donné ?
- ♦ Le texte est-il cohérent ?
  - les élèves ont-ils opéré un choix d'informations judicieuses et signifiantes ?
  - les élèves ont-ils correctement utilisé les temps, les procédés descriptifs, un ordre descriptif ?
- ♦ Le lecteur peut-il se faire une image claire de l'objet décrit ?
- ♦ Le texte suscite-t-il l'envie de connaître la suite ?
- ♦ L'intention dominante est-elle respectée ?

Lire.

- ♦ Les élèves sont ils capables d'identifier qui on décrit ?
- ♦ Les élèves se représentent-ils ce que l'on décrit ?
- ♦ Les élèves repèrent-ils les éléments sur lesquels l'auteur insiste ?
- ♦ Les élèves identifient-ils l'espèce littéraire du récit ?
- ♦ Les élèves peuvent-ils reconstituer l'ordre descriptif ?
- ♦ Les élèves relèvent-ils les procédés stylistiques (emphase, métaphore, comparaison, champ lexical) ?
- ♦ Les élèves perçoivent-ils le système temporel de la description ?
- ♦ Les élèves dégagent-ils la fonction de la description ?

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES » :

Lire

- Anticiper le contenu d'un texte en utilisant les informations données au début (ici : un incipit).
- Saisir l'intention dominante de l'auteur.
- Dégager l'organisation d'un texte (structure descriptive) et repérer la manière dont les éléments sont décrits.
- Dégager le système temporel d'un texte.
- Percevoir la cohérence entre les phrases et groupes de phrases tout au long du texte (enchaînement logique des actions), repérer les éléments linguistiques de reprise du ou des personnage(s) princip(al/aux).
- Traiter les unités lexicales d'un texte.

Ecrire

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication en tenant compte de l'intention poursuivie, du statut du scripteur, du contexte de l'activité.
- Elaborer des contenus, rechercher des informations signifiantes.
- Assurer l'organisation et la cohérence d'un texte, planifier l'organisation du texte par l'imitation d'un modèle (utilisation appropriée des temps, des reprises, enchaînement des phrases).
- Utiliser les unités grammaticales et lexicales de manière appropriée.
- Assurer la présentation (mise en page, écriture).

Parler - Ecouter

- Réagir verbalement.
- Relier des informations signifiantes.
- Vérifier des hypothèses de lecture.

Ecrire ou dire une explication ou une description
nourrie par une recherche d'informations

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

Dans l'approche du texte à intention informative, il nous paraît opportun de travailler conjointement la structure explicative et la structure descriptive. En effet, souvent, ces structures sont au service l'une de l'autre dans un même texte.

♦ Une démarche explicative s'organise de la manière suivante :

- Présenter une situation qui pourrait induire un problème, une question.
  Annonce d'une exposition de James Ensor
- Identifier le problème suscité par la situation (pourquoi ?, comment ?).
  Pourquoi s'intéresser à James Ensor et comment se rendre à l'exposition
- Répondre aux questions par une recherche.
  Se documenter sur James Ensor et se renseigner sur le meilleur itinéraire.
- Organiser et structurer sa réponse.
  Retenir la documentation la plus appropriée et choisir le meilleur itinéraire.

♦ Une démarche descriptive consiste en une relation d'éléments à intention informative, articulés en thème, sous-thèmes, appuyés éventuellement par des exemples.

♦ La tâche consistera donc, après avoir identifié le problème ou le thème, en une phase de recherche et de tri, suivie d'une présentation orale ou écrite, d'un ensemble d'informations qui permettent de décrire ou d'expliquer un itinéraire, le fonctionnement d'une machine, d'un appareil, d'une institution, un phénomène naturel, un mode opératoire, une procédure, les règles d'un jeu, …

Première étape

Présenter une situation-problème ou un thème[12] à décrire

- Le choix de la situation-problème ou du thème dépendra des pratiques de la classe et des intérêts des élèves.
- La situation-problème ou le thème peut s'énoncer :
  - d'une manière explicite
    Comment expliquer ou décrire une éruption volcanique ?
  - d'une manière implicite
    Ainsi, le chapeau suivant « La bataille de la loutre. Il ne resterait qu'une vingtaine de spécimens à l'état sauvage » décrit les mœurs de la loutre pour expliquer comment sauver l'espèce.

Deuxième étape

Identifier le ou les problèmes suscités par la situation, le thème, les sous-thèmes, les exemples

- De l'identification du problème, du thème naîtra le projet de collecte de l'information.
- Les élèves doivent déterminer les critères (par exemple : le meilleur itinéraire sera celui qui correspondra aux critères de coût, de durée et de facilité) qui répondront le mieux possible aux questions posées.

Troisième étape

Répondre aux questions par une recherche

- La recherche peut s'effectuer à plusieurs niveaux selon le type d'information et la compétence des élèves :
  - Le professeur distribue une documentation ciblée (texte, graphique, plan, photo,…).
  - Le professeur guide l'élève vers des outils de référence (dictionnaire, encyclopédie, CD-rom, site Internet, médiathèque, radio, télévision,…).
  - Dans une étape ultérieure, les élèves recherchent librement une information plus accessible (itinéraire pour se rendre à…, comment faire, …).

- La recherche s'accompagnera ou se clôturera par une élimination des informations récoltées qui ne sont pas cohérentes avec l'objet de la recherche, ensuite par la vérification de la pertinence de l'information.

[12] Ici, on traitera prioritairement un thème décrivant un objet, un événement, un phénomène, un mécanisme, etc.

Activités de structuration :

- utiliser un index, une table des matières, un ouvrage de référence.
- Pratiquer les techniques de repérage, la lecture en diagonale, accroître la vitesse de lecture.
- Réactiver les stratégies de lecture : émission d'hypothèses sur le sens d'un mot, travail sur les éléments explicites (mémorisation).

Quatrième étape

Organiser et structurer sa réponse

- D'abord, classer, hiérarchiser les informations retenues en vue d'organiser leur présentation.

Activités de structuration :

- ordonner des paragraphes placés dans le désordre, utiliser des mots liens.

- Structurer la présentation de sa réponse pour établir et construire des modèles de développement explicatif ou descriptif.

Activités de structuration :

- lire et analyser des modèles illustrant la structure explicative ou descriptive. Entraîner les élèves à percevoir l'information recherchée en leur faisant prendre conscience de la structure d'un texte explicatif ou descriptif.

  Répondre à la question « comment vit le panda ? » au moyen de modèles explicatifs comme :
  - *une "fiche d'identité"*
  - *un commentaire de graphique*
  - *un texte rédigé sous la forme d'un bloc-notes*
  - *un texte complet*
- Entraîner les élèves à percevoir par des exemples clairs les trois types de progression thématique :
  - la progression à ***thème constant***

    Le panda *vit en Chine.* ***Il*** *appartient à la classe des mammifères.* ***Cet animal rare*** *se nourrit principalement de pousses de bambou.* ***Le panda*** *se caractérise aussi par …*
  - la progression à ***thème éclaté***

    Le panda *vit en Chine.* ***Sa voix*** *est stridente.* ***Son pelage bicolore*** *a été choisi comme emblème du WWF.*
  - la progression à ***thème linéaire***

    Le panda *vit en Chine.* ***La Chine*** *appartient au continent asiatique.* ***Ce dernier*** *est un des plus peuplés de la planète.*

- Exercer les élèves à choisir la progression thématique adéquate au texte à produire.
  - *La réalisation de la carte d'identité d'un animal ou de la fiche technique du fonctionnement d'une machine impose le choix de la progression à thème éclaté pour des raisons de concision et de clarté[13].*
- Entraîner l'élève à transposer le langage verbal en langage graphique ou en schéma logique, et vice-versa.
  - *Expliquer ou réaliser une infographie.*
  - *Transformer un texte explicatif en tableau (colonne, tête de rubrique, double entrée) comparatif ou non.*
  - *Choisir une iconographie en vue de renforcer la lisibilité.*
  - *Légender une photo, un dessin, un diagramme, une carte,…*

- Mettre au point la présentation orale ou écrite.

Exercices d'entraînement et activités de structuration :

- Identifier et manipuler :
  - les mots liens (organisateurs textuels) : titrer, intertitrer et hiérarchiser (puces, chiffres),
  - les procédés d'anaphore,
  - les expansions du nom, de l'adjectif et de l'adverbe, y compris l'enchâssement,
  - le vocabulaire thématique,
  - le champ lexical,
  - la conjugaison au présent de l'infinitif, de l'impératif et de l'indicatif.

2. BASES D'EVALUATION :

A l'oral

- Le texte produit est-il clairement de structure explicative ou descriptive ?
- L'intention du texte produit est-elle d'informer ?
- Le texte produit répond-il clairement au problème posé ou au thème identifié ?
- Le mode verbal et le temps verbal utilisés sont-ils appropriés ?
- Le ton, le rythme, le débit, le volume, les attitudes soutiennent-ils la présentation du message ?

A l'écrit

- Le texte présente-t-il bien une situation qui identifie un problème ou un thème ?
- Le problème, le thème présenté par le texte est-il aisément identifiable ?
- L'intention du texte produit est-elle d'informer ?
- Les explications fournies répondent-elles bien au problème posé ou au thème identifié ?
- Les réponses fournies sont-elles bien organisées selon le modèle à produire ?

---

[13] Pour faciliter la mémorisation des connaissances, l'élève appliquera aux textes à étudier la progression par thème éclaté.

- Les informations présentées sont-elles suffisamment précises, concises ?
- La mise en page, en texte, en phrases est-elle correcte ?
- Le mode verbal et le temps verbal utilisés sont-ils appropriés ?
- Le texte est-il bien révisé (90% de formes correctes) ?

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES » :

Lire

- Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel.
- Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité.
- Anticiper le contenu d'un document en fonction de ses indices externes et internes.
- Saisir l'intention dominante (particulièrement informer).
- Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé (particulièrement ici, la lecture sélective).
- Dégager les informations explicites et implicites.
- Emettre et vérifier des hypothèses (particulièrement dans le texte à structure explicative).
- Réagir selon la nature du document (distinguer le vrai du faux, le réel du virtuel).
- Reconnaître la structure descriptive, explicative.
- Repérer les marques de l'organisation générale (paragraphes, mise en page, organisateurs textuels, modes et temps verbaux) et les facteurs de cohérence (connecteurs, anaphores, système des temps, progression thématique).
- Emettre des hypothèses sur le sens d'un mot et les confirmer.

Ecrire

- Tenir compte de l'intention poursuivie (informer) et du destinataire.
- Tenir compte du support utilisé et du contexte de l'activité.
- Contribuer à l'organisation et à la cohérence du texte à produire (anaphores, connecteurs, système des temps).
- Utiliser la progression thématique adéquate.
- Respecter la structure dominante (ici, particulièrement la structure descriptive ou explicative).
- Utiliser les structures de phrases adéquates ainsi que les marques de ponctuation.
- Veiller à l'orthographe des productions personnelles.
- Mettre en page avec des outils informatiques.
- Utiliser des éléments non verbaux : graphiques, illustrations, …

Parler-écouter

- Tenir compte de l’intention poursuivie (informer) et du destinataire.
- Tenir compte du support utilisé et du contexte de l'activité.
- Pratiquer une écoute active.
- Organiser et percevoir la progression des idées.
- Utiliser des procédés propres à assurer la clarté du message.
- Veiller à la présentation phonique du message.
- Utiliser et identifier les interactions entre les éléments verbaux et les supports : schémas, illustrations, tableaux, graphiques, …

Insérer un dialogue dans un récit

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

- ♦ Le professeur part d'une production d'élève réalisée lors d'un travail de rédaction. Le professeur choisit un texte narratif, intéressant sur le plan du schéma narratif, mais qui se réduit à l'écriture d'un sommaire(un scénario).
- ♦ Le texte est dactylographié et distribué aux élèves.
- ♦ Les élèves réfléchissent à la manière de rendre le texte plus captivant, plus vivant.
- ♦ L'idée du dialogue va s'imposer :
    - il ralentit le rythme du récit;
    - il accélère le rythme du récit;
    - il donne à connaître certaines facettes d'un personnage;
    - il permet de connaître la voix d'un personnage;
    - il permet de faire progresser l'action.
- ♦ La classe discute de l'endroit où le dialogue va pouvoir s'insérer.
- ♦ La classe choisit parmi les différentes possibilités celle qui lui semble la plus pertinente.
- ♦ Les élèves rédigent individuellement un dialogue.
- ♦ Un choix de dialogues est inscrit au tableau.
- ♦ Une discussion s'ensuit sur les qualités d'un dialogue :
    - l'intention de susciter l'intérêt est-elle poursuivie ?
    - Le dialogue est-il utile ? Toutes les répliques sont-elles nécessaires ?
    - A-t-on bien tenu compte des personnages en présence, de leurs caractéristiques, de leur niveau de langue ?
    - A-t-on tenu compte du texte de départ ?
    - L'enchaînement des informations est-il cohérent (progression) ?
- ♦ Ensemble, on dégage les caractéristiques grammaticales du dialogue en recourant à des textes « d'auteur ». La classe réfléchit aux diverses façons de ponctuer, d'intégrer ou de supprimer des propositions incises. Les élèves relèvent les types de phrases utilisés dans le dialogue ainsi que la mise en page de ce type de discours.
- ♦ On s'interroge sur les techniques utilisées dans le dialogue pour rendre les sentiments, la gestuelle des personnages en enrichissant les propositions incises par exemple. On définit le sens de certains verbes introducteurs et leur utilité.
- ♦ Les élèves reprennent leur production initiale et l'améliorent en fonction des acquis pour rendre le récit initial plus plaisant à lire. La grille d'évaluation peut servir de guide aux élèves qui se débrouillent seuls devant la tâche.

Prolongements :
- ♦ Utilisation du dialogue dans le fait divers, dans la rétrospection…
- ♦ Dramatisation de dialogues….

Variantes :
- ♦ Les élèves partent d'un récit amputé d'un dialogue.
- ♦ Les élèves reçoivent un récit court débutant par un dialogue.
- ♦ Création de dialogues de bande dessinée.

- Comparaison d’un texte dialogué et d’un texte narratif sur le même sujet.

Exercices d’entraînement :
- Choisir des verbes déclaratifs adaptés à un contexte.
- Relier des passages dialogués avec les verbes déclaratifs dans un récit.
- Varier les verbes déclaratifs dans un texte lacunaire ou une production d’élèves.
- Ponctuer un texte dialogué.
- Travailler les niveaux de langue dans un dialogue.
- Réaliser des exercices sur les temps et les types de phrases dans un dialogue.

Activités de structuration :
- Faire intervenir un personnage supplémentaire dans un dialogue (théâtre…).
- Inventer des répliques effacées d’un personnage dans un dialogue.
- Imaginer un dialogue de B.D. à partir d’une planche aux phylactères blancs.
- Transcrire l’intonation et la gestuelle de personnages de B.D. en langage écrit.
- Imaginer une interview, la réaliser et la retranscrire.
- Comparer une interview orale et écrite.
- Ponctuer et segmenter un texte dialogué.

PROJETS POSSIBLES…
- Participation à un concours.
- Interview d’une personnalité.
- Micro-trottoir sur un thème.
- Journal scolaire.
- Bande dessinée, théâtre…

2. BASES D’EVALUATION :

- Le lecteur perçoit le sens global du texte.
- L’élève émet des hypothèses, les confronte et réagit aux hypothèses de ses condisciples.
- L’élève invente un dialogue.
- Les élèves lisent de manière active : ils comparent, discutent, analysent.
- L'élève sélectionne les informations adéquates à la production d’un dialogue cohérent et pertinent sur le plan linguistique et grammatical (ponctuation, types de phrases, temps…).
- Il écrit son texte en fonction de l’effet recherché.
- Il organise son texte et le présente de manière correcte.

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES » :

LIRE

- Comprendre le sens d’un texte en s’appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales.
- Gérer la compréhension d’un document pour percevoir le sens global.
- Dégager l’organisation d’une structure dialoguée.

ECRIRE

- Orienter son écrit en tenant compte :
    - de l’intention poursuivie (donner du plaisir),
    - du projet (personnages),
    - du contexte de l’activité,
    - des procédures connues et des modèles observés.
- Rechercher et inventer des idées.
- Assurer l’organisation et la cohérence du texte
    - en créant judicieusement des paragraphes,
    - en choisissant un système de temps.
- Utiliser de manière appropriée
    - les structures de phrases, les signes de ponctuation,
    - un vocabulaire précis et adapté.

PARLER-ECOUTER

- Pratiquer une écoute active.
- Relier les informations significatives du message.
- Sélectionner les informations répondant à un projet.

Créer la couverture d'un récit de fiction pour susciter l'envie de lire

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

Cette tâche est relative à la pratique sociale de l'observation des couvertures en vue du choix d'un livre :en créant une couverture attirante et en jugeant de son pouvoir d'attraction, les élèves révèlent leur compétence à lire les couvertures de manière critique.

- Les élèves observent différentes couvertures (en classe, dans une bibliothèque, dans une librairie).
- Ils relèvent tous les éléments présents sur la couverture : nom de l'auteur, titre, maison d'édition, collection, illustration, ainsi que les divers textes figurant sur la quatrième de couverture : texte de présentation (résumé-apéritif destiné à mettre le lecteur potentiel en appétit), critiques littéraires (et journalistiques), notice biographique, extrait du livre, …
- Les élèves réfléchissent au pouvoir d'attraction de ces informations.
- Les élèves analysent le texte de présentation afin …
    - de différencier un texte de présentation d'un résumé de livre ;
    - d'en cerner **la matière**, c'est-à-dire les données relatives à l'histoire qui y figurent le plus souvent :
        - des informations concernant le cadre spatio-temporel,
        - le nom et les caractéristiques principales du (des) protagonistes(s),
        - les deux ou trois premières étapes du schéma narratif,
    - d'en définir **la manière**, c'est-à-dire la façon dont cette histoire (incomplète) est racontée :
        - l'emploi des temps,
        - le vocabulaire accrocheur,
        - la ponctuation incitative (? …).
- Les élèves lisent plusieurs nouvelles et chacun choisit celle dont il a envie de créer la couverture (éléments généralement présents, texte de présentation, critique littéraire).
- Les couvertures sont exposées et appréciées en classe : chaque élève sélectionne parmi toutes les couvertures réalisées celle dont il a envie de lire l'histoire.

Exemples d'exercices d'entraînement :
Les élèves sont amenés à :
- ♦ identifier les différentes composantes de la couverture ;
- ♦ établir la fiche d'identité de quelques livres proposés en classe ;
- ♦ écrire la référence d'un livre ;
- ♦ apparier des 1ère et 4ème de couverture ;
- ♦ titrer des couvertures en partant de l'illustration et de la 4ème de couverture (étude du groupe nominal et de ses expansions) ;
- ♦ relever les différentes composantes de la 4ème de couverture (texte apéritif, critique littéraire, notice biographique, …) et leurs intentions ;
- ♦ identifier les caractéristiques du texte apéritif (histoire tronquée, emploi dominant du présent, formules incitatives : questions, ponctuation, vocabulaire, …).

Exemples d'activités de structuration :
Les élèves sont amenés à :
- ♦ imaginer le texte apéritif d'une couverture tronquée qui présente toutes les autres composantes.

Projets dans lesquels la tâche peut être intégrée :
- ♦ défi lecture ;
- ♦ échanges interclasses en vue d'une évaluation ;
- ♦ préparation et tenue d'un fichier à l'usage des lecteurs de la bibliothèque de classe.

2. BASES D'EVALUATION :

- ♦ Tous les éléments figurant généralement sur la couverture sont-ils repris à la bonne place ?
- ♦ Le titre éveille-t-il l'intérêt du lecteur ?
- ♦ L'illustration choisie a-t-elle un pouvoir attractif ? Est-elle adaptée à la nouvelle ?
- ♦ Le texte de présentation figurant sur la 4ème de couverture suscite-t-il l'envie de lire ?
- ♦ Les principaux constituants de la matière y figurent-ils ?
    - Les informations sur le cadre spatio-temporel,
    - le nom et les caractéristiques principales des personnages,
    - les premières étapes du schéma narratif.
- ♦ Y retrouve-t-on les caractéristiques de la manière ?
    - L'emploi des temps,
    - le vocabulaire accrocheur,
    - la ponctuation incitative.
- ♦ La critique littéraire présente-t-elle une opinion qui influence favorablement le lecteur ? Contient-elle des adjectifs appropriés ?
- ♦ L'orthographe d'accord (verbes et adjectifs) est-elle respectée ?

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES » :

Lire

- **Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication :**
  - Saisir l'intention dominante de « l'auteur » (informer, persuader, émouvoir).
  - Anticiper le contenu d'un document en utilisant les indices internes et externes (illustration, 1ère et 4e de couverture, typographie, …).
  - Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet.

- **Elaborer des significations :**
  - Percevoir le sens global afin de pouvoir restituer l'histoire .

- **Dégager l'organisation d'un texte :**
  - Repérer les marques d'organisation générale de mise en page.

- **Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte :**
  - Repérer les facteurs de cohérence (connecteurs, anaphores, temps et progression thématique)

Écrire

- Orienter son écrit en fonction
  - de l'intention poursuivie informer et persuader ;
  - du destinataire : des adolescents de 2e année ;
  - du projet, du contexte de l'activité ;
  - du genre de texte imposé : un texte de présentation (résumé-apéritif) et une critique littéraire ;
  - des modèles observés ;
  - du support matériel :une feuille A_4.

- **Élaborer des contenus :**
  - Énoncer clairement son opinion et la justifier de manière cohérente.

- **Assurer l'organisation et la cohérence du texte :**
  - Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante informative - argumentative) .
  - Contribuer à la cohérence du texte (paragraphes, titres et intertitres, choix du système temporel,…).

- **Utiliser les unités grammaticales et lexicales :**
  - Utiliser un vocabulaire précis adapté à la situation de communication.
  - Orthographier les productions personnelles en ayant recours à des référentiels.

- **Assurer la présentation :**
  - Au niveau graphique (mise en page, écriture à l'aide d'outils) .
  - Au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux .

Observer le début d'un récit et en écrire la suite

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

- Les élèves reçoivent le début d'un récit, interrompu à un endroit susceptible de faire naître le désir de connaître la suite.
- L'observation porte sur l'intention, sur la matière (histoire racontée) et sur la manière (caractéristiques narratologiques et linguistiques de la narration).
- L'observation est guidée par le professeur qui pose des questions.
- Les questions relatives à l'intention portent sur la reconnaissance de cette dernière :
  - le récit sert-il principalement à informer ou donner du plaisir ?
  - Qu'est-ce qui manifeste le plus sensiblement cette intention-là ?[14]
- Les questions relatives à la matière portent sur
  - la nature fictionnelle ou factuelle du récit [15],
  - la vraisemblance ou l'invraisemblance de l'histoire,
  - le début de l'intrigue[16], analysé au moyen des questions : Où ? Quand ? Qui ? Quoi ? Dans quel but ? Pour quelle raison ? De quelle manière ? Avec quels moyens ?[17]
  - Les caractéristiques des agents[18], par quoi il convient d'entendre, au premier degré, leurs traits physiques, leurs traits de caractère, leurs traits sociologiques : âge, sexe, situation sociale, leurs traits idéologiques : ce qu'ils croient, ce à quoi ils attachent de la valeur[19].

- Les questions relatives à la manière portent sur
  - le narrateur : histoire racontée par un agent (récit en « je ») ou par quelqu'un qui ne fait pas partie de l'histoire (récit en « il »),

[14] Il est plus judicieux de ne pas interroger, *d'entrée de jeu*, les élèves sur l'intention (notions abstraites) : cette dernière pourra être identifiée plus facilement après les observations portant sur la matière et sur la manière.
[15] Par récit fictionnel, il convient d'entendre un récit donnant à connaître des faits qui n'ont pas eu lieu en réalité ; par récit factuel, un récit relatant des faits réels.
[16] Le terme « intrigue » est synonyme d'histoire, il désigne la suite des situations et des actions qui forment cette dernière.
[17] Il n'est pas toujours possible de répondre à toutes ces questions et il n'est pas toujours indispensable de les poser toutes pour assurer une bonne compréhension des faits. Les questions « Dans quel but ? » et « Pour quelle raison ? » sont préférables à la traditionnelle question « Pourquoi ? » Le but est relatif à l'avenir : c'est ce que les agents veulent modifier ou conserver ; la (ou les) raison (s) est (sont) relative(s) au passé : c'est ce qui motive les agents.
[18] Le terme « agent » recouvre ceux de « personnage » (récit fictionnel) et de « personne » (récit factuel). La série de questions relatives aux caractéristiques des agents est, en fait, incluse dans la question « Qui ? » de la série précédente, relative à l'intrigue.
[19] Il n'est pas non plus toujours possible de caractériser les agents compte tenu de l'ensemble de ces traits et il n'est pas toujours indispensable d'en épuiser la liste pour assurer une bonne compréhension des agents.

  - le(s) temps de base : présent, couple passé simple/imparfait, couple passé composé / imparfait,
  - la création des paragraphes et ce qui peut la justifier.
- La ponctuation à l'intérieur des phrases et entre elles.
- Les anaphores ou procédés de reprise de l'information : répétitions, pronominalisation, substitutions lexicales, déterminations.
- Le professeur se garde de questionner les élèves sur les suites possibles afin de ne pas leur ôter toute envie de raconter celle qu'ils imaginent.
- Il précise quelles seront les bases d'évaluation orthographique du travail écrit.

Exercices d'entraînement :
Les élèves reçoivent trois débuts de récits et les apparient à trois suites proposées.
- Les élèves reformulent le récit en changeant de narrateur (travail sur les pronoms, les déterminants, le changement de personne des verbes conjugués,…).
- Les élèves reçoivent des portraits et y différencient les traits physiques, psychologiques, sociologiques et idéologiques.
- Ils travaillent le vocabulaire du portrait, les champs lexicaux susceptibles de renforcer la cohérence du récit.
- Ils s'exercent à utiliser des procédés d'anaphore qui permettent une progression claire de l'information.
- Ils apprennent à distinguer les temps et les modes qui renforcent le système temporel du récit et, partant, sa cohérence.

Activités de structuration :
- Les élèves reçoivent un début de récit dont ils relèvent les principales caractéristiques : narrateur, circonstances, temps utilisés,… Une suite du texte qui ne respecte pas ces caractéristiques est proposée aux élèves qui rétablissent la cohérence de l'ensemble.
- Les élèves découvrent un début de récit et choisissent parmi trois suites proposées la plus cohérente avec la situation initiale. Ils justifient leur choix et font apparaître les incohérences des propositions rejetées.
- Les élèves reçoivent un début de récit qui contient un portrait. Ils distinguent les traits physiques, psychologiques, sociologiques et idéologiques. Les élèves émettent oralement des hypothèses quant à la suite du récit compte tenu des caractéristiques relevées.

Projets dans lesquels la tâche peut être intégrée :
- Participation à un concours d'écriture du type « Atelier d'écriture ».
- Echanges interclasses, interécoles ou via la revue «Léaweb» (Site Internet du cours de français http://www.restode.cfwb.be/francais) pour présenter à ses pairs ou construire en commun un récit complet.

2. BASES D'ÉVALUATION :

- La suite du récit tient- elle bien compte :
  - de sa nature factuelle ou fictionnelle ?
  - Du caractère vraisemblable ou invraisemblable de l'histoire ?
  - Des caractéristiques du début de l'intrigue ?
  - Des caractéristiques des agents ?
  - Du narrateur ?
  - Du (des) temps de base ?
- Y a-t-il des paragraphes judicieusement créés ?
- La ponctuation est-elle correcte ?
- L'usage des procédés de reprise est-il correct ?
- Les règles d'orthographe sont-elles respectées ?

3. ARTICULATION DES COMPÉTENCES PRÉVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES » :

Lire

- Saisir l'intention de l'auteur.
- Distinguer le réel de l'imaginaire.
- Distinguer le vraisemblable de l'invraisemblable.
- Comprendre un (début de) récit en dégageant les informations explicites et implicites et en découvrant les informations implicites.
- Repérer le locuteur (narrateur) et, éventuellement les changements de système d'énonciation dans les dialogues.
- Repérer les facteurs de cohérence : mots, systèmes des temps, locuteur (narrateur), anaphores, progression thématique.
- Repérer les paragraphes.
- Repérer des usages de la ponctuation à l'intérieur des phrases et entre elles, notamment, dans les éventuels dialogues, la ponctuation du discours direct.
- Repérer les organisateurs temporels, spatiaux et logiques.
- Repérer les facteurs de cohérence et, en particulier, les anaphores.

Ecrire

- Tenir compte de l'intention poursuivie.
- Tenir compte du genre du texte (récit factuel ou fictionnel, vraisemblance ou invraisemblance).
- Tenir compte des modèles observés (caractéristiques de l'intrigue et de celles des agents ayant été observées).
- Inventer des idées, des mots (suite de l'histoire).
- Planifier l'invention (en se référant au modèle mental de l'action[20]).
- Créer judicieusement des paragraphes.
- Utiliser à bon escient les signes de ponctuation.
- User d'un vocabulaire précis dans le registre de langue adéquat.
- Choisir (respecter) le système des temps utilisé par l'auteur dont on prend le relais.
- Employer correctement les facteurs de cohérence (anaphores, connecteurs, substituts lexicaux et grammaticaux, déterminants possessifs, répétitions).
- Respecter les règles d'orthographe en utilisant des référentiels adéquats.
- Soigner la présentation de son travail.

[20] Détaillé ci-dessus au moyen des questions : Où ? Quand ? Qui ? Quoi ? Dans quel but ? Pour quelle raison ? De quelle manière ? Avec quels moyens ?

Reformuler oralement l'essentiel d'un récit entendu.

1. ANALYSE DE LA TÂCHE

- Les élèves écoutent un récit court et complet, lu par le professeur ou enregistré, n'offrant pas trop de difficultés sur les plans de la langue, de l'intrigue, de la psychologie des personnages, du cadre spatio-temporel…
- Durant l 'audition, ils notent l'essentiel du récit.
- Sur la base de leurs notes, ils rédigent un plan de texte, qui leur servira d'aide-mémoire.
- Ils présentent oralement leur résumé devant leurs condisciples.[21]

Exercices d'entraînement et activités de structuration préalables

- Les élèves se préparent à la performance attendue en lisant[22] des récits courts et complets et en se livrant à des activités portant, par exemple, sur :
    - le repérage des étapes du schéma narratif ;
    - la distinction des actions importantes et accessoires sur le critère de leur influence sur la suite des événements ;
    - l'identification des personnages qui remplissent des rôles actanciels.
- Ils poursuivent cette préparation en écoutant des récits courts et complets et en disposant de guides[23] comme :
    - un schéma, narratif ou actanciel, rempli en partie ;
    - une liste d'événements du récit où ils devront distinguer les faits essentiels ;
    - une liste des personnages ;
    - un résumé lacunaire ;
    - plusieurs résumés, dont un seul est complet et fidèle.
- Pour réduire le travail de mémorisation, les élèves s'entraînent à prendre des notes lors de l'audition d'un récit. Guidés par leur professeur, ils préparent préalablement une feuille de prise de notes où figurent des rubriques telles que : personnages importants, événements importants, étapes du schéma narratif, cadre spatio-temporel…[24] Pour vérifier la qualité de leurs notes et corriger celles-ci, ils réécoutent le récit.
- Les élèves reçoivent un texte suivi, qu'ils réduisent à un plan pouvant servir d'aide-mémoire. Ils ont été préparés à cette performance en recevant des structures vides (par exemple, 1. 1.1. 1.2. 2. 2.1. 2.2. ...) qu'ils doivent compléter.
- Les élèves seront également entraînés à :
    - utiliser des notes sans les lire;
    - lire ou présenter un extrait d'un récit;
    - articuler clairement;
    - poser le rythme de leur voix et adopter des gestes appropriés qui stimulent la compréhension.

[21] Trois élèves – pas plus, il faut éviter une répétition fastidieuse de la même histoire – disent le même résumé pour permettre à la classe une comparaison. Pour rendre indépendantes les trois interventions, les deux élèves qui ne parlent pas attendent dans une autre pièce.
[22] Dans un premier temps, les élèves peuvent retourner au texte, mais peu à peu, ils sont amenés à répondre sans le texte, de manière à exercer leur mémoire.
[23] Dans un premier temps, ils disposent de ces outils avant l'écoute, puis ceux-ci leur sont fournis après l'écoute. La performance finale suppose qu'ils ont intégré les outils en question.
[24] Variante plus facile de cette activité : le professeur fournit à ses élèves des notes lacunaires qu'il a rédigées ; les élèves les complètent.

N.B. Une variante de cette tâche-problème consiste à faire reformuler le récit sans préparation, puis, après avoir constaté des difficultés, à recourir à certaines activités de structuration qui rencontrent les difficultés constatées.

2. BASES D'EVALUATION

- L'élève a sélectionné les informations essentielles du récit entendu.
- Sa reformulation est fidèle au récit.
- S'il a rédigé un aide-mémoire, il l'utilise à bon escient.
- Son exposé respecte une structure narrative.
- Il permet à un auditeur n'ayant pas accès à la source de comprendre le récit.
- Son débit est adapté à la situation de communication.
- L'élève utilise des moyens non verbaux adéquats à la situation.

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES »

- Sélectionner les informations répondant à un projet.
- Distinguer l'essentiel de l'accessoire.
- Gérer le sens global du message et reformuler les informations.
- Utiliser et identifier les différentes structures : structure narrative.
- Organiser et percevoir la progression des idées.
- Veiller à la présentation phonique du message.
- Utiliser des indices corporels (parmi ceux-ci, l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard…).

Résumer un article de presse en écrivant un titre, un chapeau et des intertitres

1. ANALYSE DE LA TÂCHE

- Les élèves reçoivent un article de la presse pour jeunes d'une longueur approximative d'une page ; il a été amputé de son titre, de son chapeau et de ses intertitres ; il n'offre *a priori* aucun problème important de compréhension :
    - il traite d'un sujet familier aux élèves ;
    - il est écrit dans une langue simple ;
    - il est structuré en paragraphes homogènes ;
    - il contient une thèse explicite s'il s'agit d'un texte argumentatif.
- Ils peuvent agir sur le texte en supprimant par ratures ou en surlignant des informations, de manière à dégager les informations essentielles.
- Ils écrivent :
    - un titre qui résume et est susceptible d'attirer l'attention du lecteur ;
    - un chapeau dont la longueur ne peut excéder trois ou quatre lignes ;
    - un nombre d'intertitres défini par le professeur, intertitres qu'ils doivent introduire à des endroits du texte qu'il choisissent.

Exercices d'entraînement et activités de structuration préalables

- Les élèves lisent d'abord plusieurs articles de la presse pour jeunes (*Le petit Ligueur, Le Journal des Enfants*...), articles à structures explicative, descriptive ou argumentative[25]. Ils y analysent les fonctions de résumé et d'accroche ainsi que les caractéristiques formelles du titre, du chapeau et des intertitres.
- Ils effectuent ensuite des activités de structuration progressives, par exemple :
    - ils choisissent entre plusieurs titres celui qui, à la fois, résume le mieux le contenu de l'article et attire le plus l'attention du lecteur par sa concision et/ou sa structure ;
    - ils choisissent entre plusieurs chapeaux celui qui est à la fois complet (qui résume toutes les informations importantes de l'article) et fidèle (qui ne contient aucune information étrangère à l'article) ;
    - ils réduisent de moitié la longueur d'un chapeau donné ;
    - ils lient par des connecteurs les phrases d'un chapeau simplement juxtaposées ;

[25] Le résumé d'un récit a été évoqué dans la tâche-problème intitulée « Reformuler oralement l'essentiel d'un récit entendu ».

- dans un article, ils suppriment par ratures les informations répétées ou accessoires ou surlignent les informations essentielles ; ils écrivent bout à bout les informations sélectionnées, puis les organisent en un texte cohérent en veillant surtout à l'utilisation des anaphores et des connecteurs ;
- ils surlignent dans chaque partie d'un article les mots qui la résument et qui peuvent servir d'intertitres [26];
- disposant d'un article en un seul bloc, ils introduisent aux bons endroits des intertitres donnés.

N.B. Une variante de cette tâche-problème consiste à faire écrire sans préparation, puis, après avoir constaté des difficultés, à recourir à certaines activités de structuration qui rencontrent les difficultés constatées.

2. BASES D'EVALUATION

- ♦ Le titre choisi résume l'information essentielle de l'article.
- ♦ Il attire le lecteur par sa concision et sa construction syntaxique.
- ♦ La longueur du chapeau n'excède pas trois ou quatre lignes.
- ♦ Il est complet.
- ♦ Il est fidèle à l'article.
- ♦ Sa connexion est assurée par des anaphores et des connecteurs pertinents.
- ♦ Il est intelligible : il permet au lecteur de se faire une idée précise du contenu de l'article.
- ♦ Les intertitres résument un bloc de texte.
- ♦ Ils sont introduits aux endroits adéquats.
- ♦ Titre, chapeau et intertitres sont linguistiquement corrects.

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES »

Lire

- ♦ Percevoir le sens global d'un texte.
- ♦ Distinguer l'essentiel de l'accessoire.

Écrire

- ♦ Utiliser à bon escient les titres et les intertitres.
- ♦ Utiliser à bon escient les organisateurs textuels (les connecteurs).
- ♦ Employer les facteurs de cohérence :
  - mots ou expressions servant à enchaîner les phrases,
  - reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores),
  - progression thématique.
- ♦ Utiliser de manière appropriée :
  - les structures de phrases,
  - les signes de ponctuation.
- ♦ Orthographier les productions personnelles (en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale) : 90% de formes correctes.

[26] Il n'est pas indispensable de reformuler systématiquement l'information dans les types de résumés que constituent le titre, le chapeau et les intertitres.

Dire un texte (de structure narrative) écrit, non segmenté

1. ANALYSE DE LA TÂCHE :

- ♦ Le professeur propose aux élèves un texte (à structure narrative dominante) d'environ une page A4, non ponctué, écrit par l'un d'entre eux.
  Ce texte se signalera par
  - les qualités de l'histoire et du récit,
  - la présence d'un dialogue,
  - la richesse, voire la force des sentiments.
- ♦ Le professeur peut éventuellement enregistrer ce texte en obéissant aux carences (voire à l'absence) de ponctuation de l'auteur (qui manifestera sans doute son désaccord avec la version enregistrée du professeur).
- ♦ Les élèves lisent silencieusement ce texte sans ponctuation et essaient de comprendre l'histoire. Ils identifient le narrateur et son intention dominante.
- ♦ Des élèves racontent cette histoire à la classe. L'histoire est précisée jusqu'au moment où le consensus est établi.
- ♦ Les élèves relisent le texte non ponctué. Ils reconstituent le schéma narratif sous-jacent (si celui-ci correspond aux grandes parties du récit, ce qui est souvent le cas en 1ère ou en 2de). Ils divisent le texte en grandes parties s'il y a distorsion entre le schéma narratif et le récit (division du texte en paragraphes).
- ♦ Le professeur invite les élèves à relire mentalement chaque partie, à en retrouver la respiration. Ils indiquent la durée des silences dans chaque paragraphe au moyen d'une, deux ou trois barres verticales.
- ♦ Le professeur propose un ou plusieurs textes dactylographié(s), avec la ponctuation et un enregistrement de ce(s) même(s) texte(s) dit(s) par un comédien ou par le professeur lui-même (ex. : "L'amour fou", A. Bourseiller).
- ♦ Il s'ensuit une analyse de l'utilisation des principaux signes de ponctuation (point, virgule, point-virgule, points d'exclamation, d'interrogation, de suspension) conçus comme la traduction écrite
  - de la durée des silences,
  - de l'intensité des sentiments exprimés,
  - des intentions du narrateur.
- ♦ Les élèves reprennent le texte de base et ponctuent chaque paragraphe en tenant compte des connaissances acquises au cours de la phase de lecture mentale. Ils réalisent individuellement, sur cassette, l'enregistrement correspondant à leurs choix en matière de ponctuation.
- ♦ Les meilleurs enregistrements sont écoutés et comparés.

- Extensions possibles :
  - Des textes de Prévert (par exemple), sans ponctuation sont remis aux élèves qui en proposent des "récitations" après réflexion sur leur segmentation.
  - Les élèves intéressés par la participation à des concours du type "Paroles" seront invités à transgresser la ponctuation classique de manière à créer des images fortes dans l'esprit de ceux qui les écoutent.

Exercices d'entraînement :

- Dans des phrases isolées puis dans des textes courts, replacer soit les virgules, soit les points (y compris d'exclamation, d'interrogation et de suspension).
- Découper le texte en paragraphes.
- Dans des phrases isolées puis dans des textes courts, travailler la voix : articulation, liaisons, respiration… Dire très bas en articulant, dire très haut, très vite, très lentement.
- Choisir l'intonation (ou les intonations possibles) à adopter pour dire une phrase écrite (ex : C'est pas vrai ! Ce garnement a encore taché son blouson !).

Activités de structuration :

- Lire, comprendre et dire des phrases identiques ponctuées différemment (ex : Le professeur dit : « Cet élève est nul » ; « Le professeur, dit cet élève, est nul. »)
- Mémoriser des textes courts et les dire en respectant la ponctuation.
- Sensibiliser aux indices phoniques (ex : féminin, pluriel des noms, des adjectifs…).

Prolongements possibles :

- Expression corporelle (mime…)
- Expression orale (lecture expressive, lecture à la manière de…)

2. BASES D'EVALUATION :

- L'élève parle-t-il à haute et intelligible voix ?
- Marque-t-il, lorsqu'il dit le texte, les pauses liées à la segmentation en paragraphes et en phrases ?
- Rend-il bien, par son intonation, la ponctuation particulière (points d'exclamation, de suspension…, tirets liés aux changements de locuteurs) ?
- Opère-t-il les liaisons qui s'imposent ?
- Identifie-t-il la structure dialoguée et ses marqueurs (verbes introducteurs, ponctuation) ?
- Remédie-t-il, par écrit et oralement, aux carences ou à l'absence de ponctuation en respectant les étapes du récit, les intentions de l'auteur ?
- Reconnaît-il les connecteurs, les anaphores qui permettent la progression du récit et soutiennent la clarté de la lecture ?

3. ARTICULATION DES COMPETENCES PREVUES DANS LE DOCUMENT « SOCLES DE COMPÉTENCES » :

Lire

- Saisir l'intention dominante de l'auteur.
- Dégager les informations explicites et implicites.
- Percevoir le sens global.
- Identifier la structure dominante (particulièrement narrative et dialoguée).
- Repérer les marques de l'organisation générale (paragraphes, organisateurs textuels, anaphores).
- Comprendre le sens du texte en s'appuyant sur la ponctuation et les unités grammaticales.
- Émettre des hypothèses et confirmer le sens d'un mot.

Écrire

- Tenir compte de l'intention dominante poursuivie.
- Planifier l'organisation générale par le choix d'une structure adéquate (particulièrement narrative et dialoguée).
- Utiliser les facteurs qui renforcent l'organisation et la cohérence du texte (particulièrement les signes de ponctuation et les marques du discours direct).

Parler-Écouter

- Lire à voix haute en tenant compte de l'intention dominante, des interlocuteurs.
- Utiliser les structures adéquates (particulièrement narrative et dialoguée).
- Veiller à la présentation phonique du message.
- Utiliser les indices corporels.

TABLEAU DE CROISEMENT DES INTENTIONS, DES STRUCTURES ET DES GENRES DE TEXTES ABORDÉS AU 1ER DEGRÉ.

Cette grille permet de mieux comprendre la typologie des textes telle que la présentent les Socles de compétences.

Elle peut contribuer à soutenir et à approfondir la compréhension d'un texte. Elle peut également faciliter l'organisation et la cohérence d'un projet d'écriture.

En aucun moment, une grille de ce type ne pourra faire l'objet d'une étude systématique ou d'une évaluation certificative.

Structures → Intentions ↓	**Narrative**	**Descriptive**	**Explicative**	**Argumentative**	**Dialogale**
Plaire	Récit fantastique	Poésie descriptive	Récit des origines		Théâtre de boulevard
Informer	Fait divers	Guide touristique	Article de dictionnaire		Interview
Persuader	Fable			Editorial	
Enjoindre		Recette de cuisine			

MOTS-LIENS OU EXPRESSIONS QUI PEUVENT SERVIR SOIT À ENCHAÎNER DES PARAGRAPHES, SOIT À RELIER DES PHRASES OU DES PROPOSITIONS À L'INTÉRIEUR DES PHRASES[1]

		Conjonctions et locutions conjonctives de subordination
Ils marquent les étapes d'un raisonnement et conviennent pour enchaîner les paragraphes et/ou pour passer d'un argument à l'autre à l'intérieur d'un paragraphe.	D'abord/tout d'abord, ensuite, enfin, et, de plus, en outre, *par ailleurs, d'une part, d'autre part*, en premier lieu, premièrement	
Ils marquent la cause, introduisent une raison, une explication.	Car, en effet, en fait, c'est-à-dire	Parce que, comme, puisque, étant donné que, vu que, *sous prétexte que*, *d'autant plus que*
Ils marquent la conséquence, introduisent un enchaînement du raisonnement.	Donc, aussi, c'est pourquoi, dès lors, par conséquent, de ce fait	Si bien que, de sorte que, au point que, si…que, tellement…que
Ils opposent des idées, permettent d'émettre des réserves.	Mais, par contre, en revanche, cependant, or, pourtant, toutefois, néanmoins, certes	Alors que, tandis que, bien que, *quoique*, *quel…que*, *quoi…que*, *encore que*, même si
Ils comparent des idées.		Comme, de même que
Ils introduisent la thèse en fin d'argumentation.	En conclusion, finalement, *en fin de compte…*	
Ils introduisent des exemples.	Par exemple, ainsi	

N.B. Le recours aux deux points (:) est fréquent pour annoncer une explication, un enchaînement du raisonnement ou même un exemple.

[1] Ce tableau regroupe les connecteurs et les organisateurs textuels usuels ***d'ordre logique***. Leur apprentissage sera lié à des résolutions de problèmes de communication. Ces tâches ne porteront bien sûr pas exclusivement sur la démarche d'argumentation. Les caractères en italique signifient que les outils ne doivent pas être nécessairement fixés en fin de 1er degré.

DE LA NÉCESSITÉ D'UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Remarque : le programme présente, dans sa liste de savoirs et de savoir-faire, des compléments imprimés avec une autre police de caractères (par exemple, savoir distinguer les stéréotypes dans un message audiovisuel). **Ces compléments, relatifs à l'éducation aux médias, ne font pas l'objet d'une évaluation certificative, mais peuvent contribuer à donner du sens aux apprentissages de communication**.

Le développement spectaculaire des technologies, ces dernières décennies, a modifié complètement les relations des jeunes avec le monde qui les entoure. Ils sont ainsi la cible de messages écrits, visuels et sonores construits dans le but de produire des effets sur leurs sentiments, leurs attitudes et leurs savoirs.

Face à la multiplicité et la complexité des médias actuels, l'école se doit d'adopter une politique cohérente d'éducation aux médias qui, faisant fi des clichés habituels, prenne en compte les médias non seulement comme moyens d'enseignement, mais aussi comme objets d'analyse et de critique intellectuelle, éthique et esthétique.

Apprendre à analyser les médias, les utiliser, les maîtriser ne peut qu'aider le jeune à devenir un spectateur actif, conscient du rôle des messages médiatiques dans la construction de ses attitudes, de ses opinions et de ses croyances.

Ainsi conçue, l'éducation aux médias répond de manière active et fonctionnelle aux objectifs définis par le décret fixant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire.

L'éducation aux médias permet :

- *d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*
- *de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;*
- *d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. ([1])*

Quel que soit le niveau d'enseignement, quel que soit le cours, l'éducation aux médias concerne toutes les disciplines. Elle ne doit pas se contenter d'être un outil d'enseignement parmi d'autres, mais doit faire l'objet d'une étude plus spécifique afin que chaque jeune exerce un regard lucide et critique sur des médias.

---

[2] Extrait du décret du 24 juillet 1997.

Education aux médias et développement de savoirs et de compétences

La presse écrite, la télévision, l'Internet, les médias en général, sont devenus des sources incontournables d'informations et de connaissances, de puissants outils d'ouverture sur le monde.

S'il est fondamental d'apprendre aux jeunes à utiliser ces sources, ces outils (au même titre que le livre et le manuel scolaire) pour leur permettre de découvrir et comprendre leur environnement, il est plus important encore, voire primordial, de leur faire prendre conscience que tout document audiovisuel est une représentation du réel et le résultat d'une construction.

L'éducation aux médias apprendra notamment aux enfants à distinguer les différents types de médias, à décoder leurs langages et à comprendre les messages qu'ils véhiculent.

Lire l'image, en distinguer ses différentes composantes, établir ses liens avec le son et l'écrit sont des apprentissages indispensables pour une analyse efficace des médias.

L'éducation aux médias permet d'exercer et de développer des compétences essentielles comme identifier, analyser, comparer, classer, critiquer, évaluer, reformuler.

Parallèlement, l'éducation aux médias élargit la gamme des moyens d'expression et de communication des jeunes.

Education aux médias et développement social et culturel

L'éducation aux médias est l'occasion pour les jeunes, en fonction de leur origine socioculturelle, de prendre conscience de leurs émotions, de les partager. Les jeunes apprendront à écouter autrui, à accepter des perceptions différentes tout en restant capables de conserver et de cultiver leurs propres sensibilités.

Bien que la consommation des médias soit un acte individuel, la production d'un document implique, elle, des apprentissages sociaux (partage des tâches, responsabilité vis-à-vis du groupe, respect des décisions…). L'acte de production médiatique nécessite la complémentarité et la mise en commun des compétences de chacun pour mener à bien un projet déterminé.

Education aux médias et chances égales d'émancipation sociale

Acquérir une certaine autonomie face aux médias, savoir se situer dans le processus de communication autant comme récepteur qu'émetteur, maîtriser les langages des médias, sont autant de compétences à acquérir aujourd'hui pour s'intégrer parfaitement dans la société de demain.

La diversité des milieux socio-économiques et culturels ne donne pas aux jeunes la même approche face aux médias. L'école a donc un rôle primordial à jouer pour donner à chaque jeune les mêmes chances d'appréhender, de comprendre et d'utiliser ces médias.

Conclusion

L'enseignant d'aujourd'hui ne peut plus ignorer le pouvoir que les médias exercent sur les élèves. Ils font partie intégrante de leur vie et occupent une place privilégiée dans leurs loisirs.

Dès lors, il importe que l'école tienne compte de ces éléments en faisant entrer les médias dans la vie scolaire.

L'éducation aux médias ne peut que favoriser *l'acquisition de démarches mentales, de manières d'apprendre et d'attitudes relationnelles*[(3)] directement utilisables par le jeune pour permettre d'une part de développer son aptitude à communiquer et d'autre part de lui donner les clefs d'une citoyenneté responsable.

[3] Socles de compétences, Ministère de la Communauté française, mai 1999.

SÉLECTION BIBLIOGRAPHIQUE

- AGNES, J. et SAVINO, J., *Apprendre avec la presse*, Paris, Retz, 1988.
- AUBRIT, J.-P., *Le conte et la nouvelle*, Paris, Armand Colin, 1997, coll. « Cursus ».
- AUGE, H., BOROT, M.-F. et VIELMAS, M., *Jeux pour parler, jeux pour créer. Dynamique de groupe et prise de parole*, Paris, CLE International, 1981.
- BACH, P., *L'écriture buissonnière. Pédagogie du récit*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1987.
- BARLOW, C., *Le travail en groupe des élèves*, Paris, Armand Colin, 1993.
- CAMPANA, M. et CASTINCAUD, F., *Comment faire de la grammaire*, Paris, ESF, 1999, coll. « « Pratiques & enjeux pédagogiques ».
- CIPRA, A. et HERMELIN, C., *La presse, un outil pédagogique*, Paris, Retz, 1981.
- DE CRUYENAERE, J.-P. et DEZUTTER, O., *Le conte*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1990, coll. « Séquences ».
- DE KONINCK, G., *Le plaisir de questionner en classe de français*, Montréal, Editions Logiques, 1993, coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ».
- DEZUTTER, O. et HULHOVEN, T., *La nouvelle*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1989, coll. « Séquences ».
- DUMORTIER, J.-L. et PLAZANET, F., *Pour lire le récit*, Bruxelles, Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1980, coll. « Formation continuée ».
- DUMORTIER, J.-L., *Ecrire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1986, coll. « Formation continuée ».
- DUPONT, D., FAUVAUX, T. et GHENET, M., *La dynamique de l'information*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994, coll. « Formation continuée ».
- FERNANDEZ, D. et MEYER, B., *Enseigner le français au collège*, Paris, Armand Colin, 1995, coll. « Formation des enseignants ».
- GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 1996, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- GIASSON, J., *La lecture. De la théorie à la pratique*, De Boeck, 1997, coll. « Outils pour enseigner ».
- GION, M.-L. et SLAMA, P., *Lire et écrire avec le roman policier. Cycle III - 6ᵉ-5ᵉ*, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil, 1998.
- GRISAY, A. et BOUSMAN, H.R., *Trente situations de communication pour l'apprentissage de l'expression orale*, vol.II Bruxelles, Labor, 1988.
- GRISAY, A. et DE LANDSHEERE, V., *Trente situations de communication pour l'apprentissage de l'expression orale*, vol.I, Bruxelles, Labor, 1988.
- Groupe d'Ecouen (dir. JOLIBERT, J.), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Paris, Hachette, 1992.
- Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette, 1996, coll. « Pédagogies pour demain », série « Didactiques ».
- JORDY, J. et LANGLADE, G., *Contes fantastiques*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1991, coll. « Parcours de lecture ».
- LAMAILLOUX, P., ARNAUD, M.-H. et JEANNARD, R., *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette, 1993, coll. « Education », série « Didactiques ».
- LEBRUN, M. et PARET, M.-C. (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1993, coll. « Techniques et méthodes pédagogiques ».
- LEON, R., *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette, 1994, coll. « Pédagogies pour demain », série « Didactiques ».
- MAGA, J.-J. et MERON, C., *Le défi-lecture. Pour une pédagogie de la lecture-écriture en projet*, Lyon, Chronique sociale, 1990.
- MANESSE, D. et GRELLET, I., *La littérature au collège*, Paris, Nathan, 1994, coll. « Perspectives didactiques ».

- MATHIS, G., *Professeur de français. Les clés d'un savoir-faire*, Paris, Nathan, 1997, coll. « Perspectives didactiques ».
- MEYER, J.-C. et PHELUT, J.-L., *Apprendre à écrire le français au collège*, Lyon, Chronique Sociale, 1983.
- MOIRAND, S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, 1990, coll. « F », série « Autoformation ».
- NIQUET, G., *Enseigner le français. Pour qui? Comment?*, Paris, Hachette, 1991, coll. « Pédagogies pour demain », série « Didactiques ».
- PLANE, S., *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*, Paris, Nathan, 1994.
- POSLANIEC, C., *Donner le goût de lire*, Paris, Le Sorbier, 1990.
- PREFONTAINE, C. et FORTIER, G. (dir.), *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?*, Montréal, Editions Logiques, 1994.
- REY, B., *Les relations dans la classe au collège et au lycée*, Paris, ESF, 1999, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».
- RODARI G., *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les éditeurs français réunis, 1979.
- VESLIN, J. et VESLIN, O., *Corriger des copies. Evaluer pour former*, Paris, Hachette, 1992, coll. « Pédagogies pour demain », série « Nouvelles approches ».
- VIALA, J.-P. et HALUSKA, P., *Lire, écrire, produire en classes difficiles*, Paris, Hachette, 1996, coll. « Pédagogies pour demain », série « Didactiques ».
- WEINLAND, K., PUYGRENIER-RENAULT, J., *L'enseignement du français au collège*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997, coll. « Parcours didactiques ».
- YERLES, P. et LITS, M., *Le fantastique*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1990, coll. « Séquences ».